

**Tilburg University**

**Voor- en vroegschoolse stimuleringsactiviteiten en ontwikkeling van geletterdheid**  
van Steensel, R.C.M.

*Publication date:*  
2006

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

*Citation for published version (APA):*  
van Steensel, R. C. M. (2006). *Voor- en vroegschoolse stimuleringsactiviteiten en ontwikkeling van geletterdheid*. Aksant Academic Publishers.

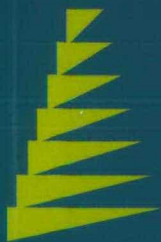
**General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

**Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



Roel van Steensel

# VOOR- EN VROEGSCHOOSE STIMULERINGSACTIVITEITEN EN ONTWIKKELING VAN GELETTERDHEID

aksant



UNIVERSITEIT  VAN TILBURG

**BIBLIOTHEEK  
TILBURG**

VOOR- EN VROEGSCHOOISE  
STIMULERINGSACTIVITEITEN  
EN  
ONTWIKKELING VAN GELETTERDHEID

## STUDIES IN MEERTALIGHEID / STUDIES IN MULTILINGUALISM

Deze serie beoogt de verspreiding van theoretisch en toegepast taalkundige kennis en resultaten van empirisch onderzoek op het gebied van meertaligheid als kenmerk van individu en samenleving.

### Redactie

Guus Extra & Ton Vallen

Babylon, Centrum voor Studies van de Multiculturele Samenleving  
Universiteit van Tilburg

### Adviesraad

René Appel, Universiteit van Amsterdam

Hans Bennis, Meertens Instituut Amsterdam

Kees de Bot, Rijksuniversiteit Groningen

Kris van den Branden, Katholieke Universiteit Leuven

Durk Gorter, Fryske Akademy Leeuwarden

Roeland van Hout, Radboud Universiteit

Jacomine Nortier, Universiteit Utrecht

### Eerder verschenen

- No. 1    Jeanne Kurvers (2002)  
          *Met ongeletterde ogen. Kennis van taal en schrift van analfabeten*
- No. 2    Chefena Hailemariam (2002)  
          *Language and Education in Eritrea. A Case Study of Language Diversity, Policy and Practice*
- No. 3    Yahya E-rramdani (2003)  
          *Acquiring Tarifit-Berber by Children in the Netherlands and Morocco*
- No. 4    Jeff Bezemer (2003)  
          *Dealing with Multilingualism in Education. A Case Study of a Dutch Primary School Classroom*
- No. 5    Sjaak Kroon en Ton Vallen (redactie) (2004)  
          *Dialect en School in Limburg*

# VOOR- EN VROEGSCHOOLE STIMULERINGSACTIVITEITEN EN ONTWIKKELING VAN GELETTERDHEID

PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad van doctor  
aan de Universiteit van Tilburg,  
op gezag van de rector magnificus,  
prof. dr. F.A. van der Duyn Schouten,  
in het openbaar te verdedigen ten overstaan van een door  
het college voor promoties aangewezen commissie  
in de aula van de Universiteit

op vrijdag 2 juni 2006 om 10.15 uur

door Rolandus Christianus Maria van Steensel,  
geboren op 14 mei 1977 te Tilburg

promotor: prof. dr. A.L.M. Vallen  
copromotor: dr. J.J.H. Kurvers



ISBN 90 5260 216 6

© 2006 Aksant Academic Publishers, Amsterdam

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande toestemming van de uitgever

Omslagontwerp: Jos Hendrix, Groningen

Lay-out: Carine Zebedee en Anneke Smits

Gedrukt en gebonden in Nederland op zuurvrij papier

Aksant Academic Publishers

Cruquiusweg 31, 1019 AT Amsterdam

[www.aksant.nl](http://www.aksant.nl)

# Voorwoord

Dit boek gaat over de vraag hoe kinderen kunnen worden gestimuleerd in hun vroege geletterde ontwikkeling. Mijn eigen geletterde ontwikkeling is, zoals die van de meeste mensen, thuis begonnen. Toen ik mijn ouders, net voor het schrijven van dit voorwoord, vroeg over de periode waarin ik kennismaakte met geschreven taal, kwamen er allerlei oude verhalen naar boven (en allerlei oude spulletjes naar beneden). Verhalen over mijn moeder die met mij de 'Botjes' van Uitgeverij Zwijsen las, over mijn oma die me 'verkeerd' voorlas uit het 'boekje-met-de-matroos' van Dick Bruna en me haar dan liet verbeteren, over mijn vader die me al vroeg bedolf onder allerlei woordspelingen en taalspelletjes, over de verzameling Suske & Wiske die ik van mijn tante Guusje kreeg toen ze naar het klooster ging en mijn pogingen die te ontcijferen, over mijn favoriete boek toen ik wat ouder was ('Het slot op den hoef' van C. Joh. Kieviet) en over de 'Van Alles Krant' die ik op de basisschool maakte en onder klasgenootjes verspreidde. Dat dit boek niet voor u zou liggen zonder zo'n start is misschien wat sterk uitgedrukt, maar ik heb daardoor ongetwijfeld al vroeg allerlei inzichten opgedaan over hoe geschreven taal in elkaar zit en wat je er allemaal mee kunt doen. En, niet onbelangrijk, ik heb daardoor geleerd dat het vooral heel leuk is om te lezen en schrijven.

Duidelijk is dat ik dit boek in elk geval niet had kunnen schrijven zonder de mensen die me tijdens de uitvoering van het onderzoek hebben geholpen. Die mensen wil ik hier graag bedanken.

Allereerst zijn dat de kinderen die de hoofdrol spelen in het onderzoek. Zij moesten telkens maar weer goed luisteren en geconcentreerd werken als ik op school langskwam om toetsen af te nemen. Ook alle ouders wil ik hartelijk bedanken voor het feit dat ze mij een kijkje hebben gegund in hun opvoedingspraktijk.

De hulp van de leerkrachten, onderbouwcoördinatoren en directeurs van de 27 deelnemende scholen was onmisbaar. Zij hebben mij in contact gebracht met ouders, ze zorgden ervoor dat er tijd en ruimte was voor het afnemen van toetsen en ze waren graag bereid observatielijsten en vragenlijsten in te vullen.

De buurtmoeders en coördinatoren van de Opstapprojecten in Tilburg en Waalwijk hebben een belangrijke rol gespeeld bij het bereid vinden van de Opstapouders om te participeren in het onderzoek. Bovendien zijn ze sterk betrokken geweest bij de samenstelling van de oudervragenlijst en hebben ze een groot deel van deze vragenlijsten afgenomen. Zonder hen was de respons zonder twijfel een stuk lager geweest. Ook waren ze, zelfs na al dat werk, nog bereid voor elk gezin dat ze hadden begeleid, een beoordelingsformulier in te vullen.

Ook de leidsters van de 28 kindercentra die in het onderzoek participeerden, wil ik graag bedanken voor de tijd die ze voor me hebben vrijgemaakt. In de interviews vertelden ze vaak uitgebreid over de praktijk in de peuterspeelzaal, het kinderdagverblijf of het cursistenkinderopvangcentrum en over de activiteiten die ze ondernamen om kinderen zo goed mogelijk te begeleiden.

Daniëlla van Laarhoven en Jasmijn Kremers hebben serieus en met veel enthousiasme hun afstudeeronderzoek uitgevoerd binnen mijn promotieproject. De gegevens die ze in het kader daarvan hebben verzameld, hebben veel interessante informatie opgeleverd, waarvan ik dankbaar gebruik heb gemaakt.

Het onderzoek werd gevolgd door een begeleidingscommissie van mensen uit het maatschappelijke veld: Margaret Ariëns van Kinderstad, Arda Becx en Ria de Ruiter van de Gemeente Tilburg, Ricky van den Bergh van Stichting De Twern, Rien Nouse van de Stichting Onderwijsbegeleiding Midden-Brabant en Peter Verheijen, directeur van de Hubertusschool in Tilburg. De commissie werd deskundig voorgezeten door Tim van der Avoird, directeur van de Wetenschapswinkel. Ik wel hen graag hartelijk bedanken voor hun kritische blik en praktische ondersteuning.

Fons van de Vijver wil ik graag bedanken voor het feit dat hij uitgebreid, snel en effectief antwoord heeft gegeven op alle vragen die ik had over de statistische verwerking van mijn data.

Een speciaal woord van dank gaat uit naar de Faculteit Communicatie en Cultuur en de Wetenschapswinkel van de Universiteit van Tilburg, die het onderzoek mogelijk hebben gemaakt.

Babylon is de afgelopen vijf jaar een vertrouwde en stimulerende werkomgeving geweest. Als oud-student was het even wennen om de mensen die al die tijd mijn docent waren, van de ene op de andere dag als collega's te beschouwen. Maar, nadat ik de eerste schroom had overwonnen, ben ik me er snel thuis gaan voelen. De open sfeer – getuige bijvoorbeeld de 'koffierondjes' in gebouw U – en de onderlinge betrokkenheid – getuige het feit dat ik op de dag dat ik mijn proefschrift moest inleveren nog suggesties voor een andere titel kreeg (dank je, Sjaak) – heb ik als heel prettig ervaren. Daarnaast heb ik het erg leuk gevonden om ook buiten mijn promotieonderzoek om op allerlei manieren bij Babylon betrokken te zijn geweest. Speciaal wil ik Carine Zebedee en Anneke Smits bedanken, die, wat de lay-



out van dit boek betreft, de puntjes op de i hebben gezet, en Ad Backus, die de Engelse samenvatting van commentaar heeft voorzien.

Het was erg leuk om deel uit te maken van een grote groep AiO's. Natuurlijk was er veel gezelligheid buiten de wetenschap om (de AiO-etentjes), maar het was ook altijd motiverend om met 'soortgenoten' over je onderzoek te praten. Soms leidde dat zelfs tot echte samenwerking, zoals met mijn kamergenoot-op-de-valreep, Elma Nap-Kolhoff.

Mijn oud-kamergenoot en paranymf, Juliëtte Schaafsma, wil ik bedanken voor heel wat gezellige uurtjes. Het was leuk om telkens ongeveer in dezelfde fase van het onderzoek te zitten. Daardoor konden we – met het geruststellende gepruttel van het koffiezetapparaat op de achtergrond en de koekjespot open – even lekker klagen als de dataverzameling niet wilde vlotten of over analyses praten als de één weer eens dreigde te verdrinken in het statistische moeras. Nu jij, Schaafsma!

Ton en Jeanne, promotor & co, jullie wil ik bedanken voor de zorgvuldige begeleiding tijdens alle fasen van het onderzoek. We hebben vaak en lang gediscussieerd. Ik heb die besprekingen – vanwege jullie altijd goed doordachte commentaar – heel leerzaam gevonden en daardoor ook steeds het gevoel gehad goed voorbereid aan een nieuw onderdeel van het onderzoek te beginnen. Fijn was ook dat jullie tussendoor altijd tijd vrijmaakten voor advies, zowel binnen als buiten de context van het onderzoek.

Beste vrienden, er zijn heel wat etentjes geweest waar ik weer eens over mijn onderzoek begon te vertellen. Gelukkig kwamen er tijdens die avonden ook veel andere dingen ter sprake, wat, met name in de laatste fase van het onderzoek, een heel prettige afleiding was. Dank jullie voor je belangstelling!

Pa en ma, Martijn, broer en paranymf – met Barbara, je eigen nymf – bedankt voor jullie interesse en steun, vanaf mijn voor- en vroegschoolse periode tot en met mijn post-proefschrift-fase.

Het laatste woord is voor Man Kuen. Hoe vaak heb je niet moeten horen "Straks, als het proefschrift af is ...". Bedankt dat je me alle ruimte hebt gegeven het onderzoek uit te voeren en af te ronden zoals ik vond dat het moest gebeuren en me daarbij telkens hebt gemotiveerd. Dit boek is voor jou. Maar zet het nu maar in de kast, want het is tijd voor (andere) leuke dingen!

# Inhoud

## Inleiding

- 1 Ontwikkeling van geletterdheid in de voor- en vroegschoolse periode 5**
  - 1.1 Van 'reading readiness' naar 'emergent literacy' 5
  - 1.2 Operationalisaties van ontluikende geletterdheid 8
  - 1.3 Het emergent literacy-model van Storch & Whitehurst: 'code-related skills' en 'oral language skills' 13
  - 1.4 Oorzaken van verschillen in ontluikende geletterde ontwikkeling 14
    - 1.4.1 Kind-interne factoren 15
    - 1.4.2 Kind-externe factoren 16
  - 1.5 Samenvatting 21
- 2 Voor- en vroegschoolse stimuleringsactiviteiten en ontwikkeling van geletterdheid 25**
  - 2.1 Meta-analyses van effectmetingen van gezins- en centrumgerichte programma's 25
  - 2.2 Resultaten van afzonderlijke effectmetingen 28
    - 2.2.1 Afzonderlijke effectmetingen van gezinsgerichte programma's 28
    - 2.2.2 Afzonderlijke effectmetingen van centrumgerichte programma's 35
  - 2.3 Factoren die de effectiviteit van voor- en vroegschoolse activiteiten beïnvloeden 40
    - 2.3.1 Relatie tussen de effectiviteit van gezinsgerichte activiteiten, uitvoeringskenmerken en gezinsachtergrond 41
    - 2.3.2 Relatie tussen de effectiviteit van centrumgerichte activiteiten, uitvoeringskenmerken en gezinsachtergrond 43
  - 2.4 Samenvatting 47
- 3 Opzet en uitvoering van het onderzoek 51**
  - 3.1 Aanleiding, doelstelling en onderzoeksvragen 51
  - 3.2 Onderzoeksdesign 54

- 3.3 Informanten 56
  - 3.3.1 Leerlingen en ouders 56
  - 3.3.2 Buurtmoeders en leidsters van kindercentra 60
- 3.4 Instrumentarium 61
  - 3.4.1 Toetsen uit het CITO-leerlingvolgsysteem 61
  - 3.4.2 Beoordelingsformulier ontluikende geletterdheid 66
  - 3.4.3 Schoolrapporten 67
  - 3.4.4 Beoordelingsformulier voor buurtmoeders 68
  - 3.4.5 Vragenlijst voor leidsters van kindercentra 69
  - 3.4.6 Oudervragenlijst 72
- 3.5 Vooruitblik 74

#### **4 Uitvoering van Opstap Opnieuw en kenmerken van de voorschoolse kindercentra 77**

- 4.1 Uitvoering van Opstap Opnieuw 77
  - 4.1.1 Gegevens over uitvoeringscondities 78
  - 4.1.2 Gegevens over de intensiteit van de programma-uitvoering 82
  - 4.1.3 Integratie van de resultaten: uitvoeringsprofielen 84
- 4.2 Organisatie en werkwijze van de kindercentra 85
  - 4.2.1 Structurele kenmerken 85
  - 4.2.2 Procesmatige kenmerken 94
  - 4.2.3 Integratie van de resultaten: centrumtypen 97
- 4.3 Samenvatting 99

#### **5 Kenmerken van de gezinnen 103**

- 5.1 Demografische gegevens 103
- 5.2 Taalsituatie in de allochtone gezinnen 106
- 5.3 Geletterd gezinsklimaat 108
  - 5.3.1 Geletterde activiteiten in het gezin 108
  - 5.3.2 Integratie van de resultaten: gezinstypen 116
  - 5.3.3 Kwaliteit van de interactie tijdens een ouder-kindactiviteit 120
- 5.4 Samenvatting 125

#### **6 Effecten van VVE-deelname op geletterde vaardigheden in groep 2, 3 en 4 129**

- 6.1 Stap 1: Vergelijking van de geletterde vaardigheden van de vier condities 129
- 6.2 Stap 2: Vergelijking van de autochtone en allochtone leerlingen, de leerlingen uit de drie SES-groepen en de leerlingen uit de drie HLE-groepen 137
- 6.3 Stap 3: Dichotomisering van de 'conditie'-variabele 147

- 6.4 Stap 4: Effecten van Opstapdeelname, centrumbezoek en de combinatie van beide activiteiten 148
- 6.5 Samenvatting 159
- 7 Effectiviteit van VVE-deelname in relatie tot uitvoeringsaspecten en gezinsachtergrond 163**
  - 7.1 Relatie tussen de effectiviteit van VVE-deelname en aspecten van de uitvoering van de onderzochte activiteiten 163
    - 7.1.1 Relatie tussen de effectiviteit van Opstapdeelname en aspecten van de programma-uitvoering 164
    - 7.1.2 Relatie tussen de effectiviteit van centrumbezoek en kenmerken van de organisatie en werkwijze van de centra 170
    - 7.1.3 Samenvatting 175
  - 7.2 Relatie tussen de effectiviteit van VVE-deelname en de gezinsachtergrond van leerlingen 176
    - 7.2.1 Relatie tussen de effectiviteit van centrumbezoek en de thuistaalsituatie van allochtone leerlingen 176
    - 7.2.2 Relatie tussen de effectiviteit van VVE-deelname en de kwaliteit van het geletterde gezinsklimaat 181
  - 7.3 Samenvatting 189
- 8 Conclusies en discussie 193**
  - 8.1 Conclusies 193
    - 8.1.1 Effectiviteit van deelname aan voor- en vroegschoolse activiteiten 193
    - 8.1.2 Effectiviteit van VVE-deelname in relatie tot uitvoeringskenmerken en gezinsachtergrond 196
  - 8.2 Methodologische kwesties 200
    - 8.2.1 Het vaststellen van effecten in interventieonderzoek 201
    - 8.2.2 Andere methodologische kwesties 204
  - 8.3 Aanbevelingen voor verder onderzoek 206
    - 8.3.1 Noodzaak van en suggesties voor verder onderzoek naar gezinsgerichte activiteiten 206
    - 8.3.2 Noodzaak van en suggesties voor verder onderzoek naar centrumgerichte activiteiten 208
    - 8.3.3 Gezinsstructurele variabelen en het geletterde gezinsklimaat 210
  - 8.4 Aanbevelingen voor beleid en praktijk 211

**Bibliografie 217**

**Bijlagen 231**

- Bijlage 1: Resultaten factoranalyse beoordelingsformulier ontluikende geletterdheid 231
- Bijlage 2: Geboorteland allochtone kinderen, moeders en vaders per conditie 232
- Bijlage 3: Taalachtergrond allochtone gezinnen per conditie 233
- Bijlage 4: Vergelijking geletterdheidsscores HLE-groepen na correctie voor SES en etniciteit 234

**Summary 235**



## Inleiding

De recente Jaarrapportage Integratie 2005 (SCP, WOD & CBS, 2005) laat zien dat kinderen uit allochtone laagopgeleide gezinnen in schoolprestaties nog altijd substantieel achterblijven bij hun autochtone leeftijdgenoten. De achterstand van deze leerlingen, die zich concentreert op hun Nederlandse taalvaardigheid, is al zichtbaar bij de start van het onderwijs en lijkt in de loop van de basisschoolperiode nauwelijks af te nemen. Zo werd in de genoemde Jaarrapportage geconstateerd dat Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse leerlingen aan het einde van de basisschool nog altijd een taalachterstand van twee tot tweeëneenhalf leerjaar hebben op autochtone niet-achterstandsleerlingen. Hierbij moet worden aangetekend dat ook de onderwijspositie van leerlingen uit *autochtone* laagopgeleide gezinnen weinig gunstig is. De afgelopen jaren lijkt de situatie van deze leerlingen zelfs wat te zijn verslechterd (cf. Vogels & Bronneman-Helmers, 2003).

In het kader van het Gemeentelijke Onderwijsachterstandenbeleid (GOA) zijn diverse maatregelen genomen om de onderwijsachterstand van de genoemde leerlinggroepen tegen te gaan (cf. Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen, 2002). Een belangrijk onderdeel van het huidige GOA-beleid is de zogenaamde ‘voor- en vroegschoolse educatie’, kortweg aangeduid als VVE. Hierbij gaat het om het aanbieden van stimuleringsactiviteiten in de periode voorafgaand aan de start van de basisschool (de peuterperiode) en/of de eerste fase van het onderwijs (de kleuterperiode). In het laatste geval betreft het activiteiten die een aanvulling vormen op het reguliere programma in groep 1 en 2.

Er kan een globaal onderscheid worden gemaakt tussen twee typen VVE-activiteiten (Emmelot *et al.*, 2001). Enerzijds zijn er ‘gezinsgerichte’ activiteiten, waarbij ouders – ondersteund door professionele of semi-professionele krachten – stimulerende, ontwikkelingsgerichte activiteiten met hun kinderen uitvoeren. Een bekend voorbeeld daarvan is het programma ‘Opstap Opnieuw’. Anderzijds zijn er ‘centrumgerichte’ activiteiten, die in meer professionele settings – zoals de peuterspeelzaal of het kinderdagverblijf – worden uitgevoerd. Hoewel in Nederland enige tijd de nadruk lag op het eerste type activiteiten, is de aandacht de laatste jaren steeds meer verschoven naar de centrumgerichte benadering (Vallen, 2004). Dat blijkt wel uit de ontwikkeling van allerlei programma’s voor de peuterspeelzaal en

de eerste jaren van het basisonderwijs, zoals 'Piramide' en 'Kaleidoscoop' (voor een overzicht van de ontwikkelde centrumprogramma's, zie Dekker, De Fijter & Veen, 2000).

De ontwikkeling van geletterdheid, het leren lezen en schrijven, vormt een belangrijk onderdeel van het aanvankelijke basisschoolcurriculum. Bepaalde aspecten van die geletterde ontwikkeling – met name de verwerving van vaardigheden die betrekking hebben op het begrijpen van geschreven teksten (cf. Smits & Aarnoutse, 1997) – lijken voor kinderen uit allochtone, laagopgeleide gezinnen veel problemen op te leveren. In de meeste VVE-activiteiten wordt daarom uitgebreid aandacht besteed aan stimulering van de 'ontluikende geletterdheid'. De verwachting is dat kinderen daardoor allerlei inzichten opdoen over de aard, structuur en functies van geschreven taal en daarmee een gunstiger uitgangspositie verwerven bij de start van het formele lees- en schrijfonderwijs.

Tegen deze achtergrond werd, door de Faculteit der Letteren<sup>1</sup> van de Universiteit van Tilburg in samenwerking met de Wetenschapswinkel van diezelfde universiteit, een onderzoek opgezet naar de relatie tussen de deelname aan VVE-activiteiten en de ontwikkeling van (ontluikende) geletterde vaardigheden. De opzet van het onderzoek is gebaseerd op twee onderzoeksvragen, waarvan de eerste betrekking heeft op de algemene effectiviteit van VVE-deelname en de tweede op een eventuele differentiatie in effecten daarvan:

- 1 in hoeverre is deelname aan voor- en vroegschoolse stimuleringsactiviteiten van invloed op de geletterde ontwikkeling van kinderen, en is hierbij sprake van een verschil tussen gezinsgerichte en centrumgerichte activiteiten?
- 2 in hoeverre wordt de effectiviteit van gezinsgerichte en centrumgerichte activiteiten bepaald door (i) kenmerken van de uitvoering van die activiteiten en (ii) de gezinsachtergrond van deelnemende kinderen?

Aan onderzoeksvraag 2 liggen twee aannames ten grondslag. De eerste is dat het succes van gezinsprogramma's als Opstap Opnieuw mede wordt bepaald door de nauwgezetheid waarmee ze worden uitgevoerd en de condities waaronder die uitvoering plaatsvindt. Effecten van het bezoeken van voorschoolse kindercentra zijn waarschijnlijk gerelateerd aan kenmerken van de organisatie van die centra en de kwaliteit van het aanbod waarin ze voorzien. De tweede aanname is dat kinderen uit bepaalde typen gezinnen meer kans hebben om te profiteren van deelname aan de onderzochte activiteiten dan kinderen uit andere typen gezinnen. Zo is het denkbaar dat sommige ouders beter in staat zijn de educatieve inhoud van gezinsprogramma's over te brengen dan andere. Programmadeelname zal daardoor in de eerstgenoemde gezinnen wellicht effectiever zijn dan in de laatstgenoemde. Ten aanzien van de deelname aan voorschoolse centra kan worden verondersteld dat kinderen meer baat hebben bij het aanbod in die centra naarmate dat aanbod meer overeenstemming vertoont met het (educatieve) klimaat in het gezin. Voor



allochtone kinderen lijkt het bovendien waarschijnlijk dat zij met meer gemak, en bijgevolg met meer succes, deelnemen aan de activiteiten in dergelijke centra, als zij (binnen het gezin) al een zekere mate van Nederlandse taalvaardigheid hebben opgedaan.

Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen werd de geletterde ontwikkeling van 116 autochtone en allochtone basisschoolleerlingen gevolgd, vanaf het einde van groep 2 tot en met het einde van groep 4. De kinderen waren verdeeld over vier groepen: (i) een groep kinderen die gedurende de kleuterperiode met hun ouders hadden deelgenomen aan het gezinsprogramma Opstap Opnieuw, (ii) een groep kinderen die in de periode voorafgaand aan de basisschool een kindercentrum – i.e. een peuterspeelzaal, of, in enkele gevallen, een kinderdagverblijf of ‘cursistenkinderopvangcentrum’ – hadden bezocht, (iii) een groep die beide activiteiten had gedaan en (iv) een groep die aan geen enkele VVE-activiteit had deelgenomen. De geletterde vaardigheden van de kinderen werden vastgesteld met behulp van scores op standaardtoetsen, leerkrachtbeoordelingen en rapportcijfers. Daarnaast werden gegevens verzameld over de uitvoering van Opstap Opnieuw, de organisatie en werkwijze van de in het onderzoek betrokken kindercentra en de gezinsachtergrond van deelnemende kinderen.

De indeling van dit boek is als volgt. In Hoofdstuk 1 wordt nader ingegaan op het begrip ‘ontluikende geletterdheid’ en op de relatie tussen ontluikende en conventionele geletterde vaardigheden. Verder wordt aandacht besteed aan de oorzaken van achterstanden in ontluikende geletterde ontwikkeling, waarbij met name de rol van het gezin wordt belicht. Hoofdstuk 2 geeft een beschrijving van Amerikaans en Nederlands onderzoek naar de effectiviteit van voor- en vroegschoolse programma’s. Achtereenvolgens wordt ingegaan op de resultaten van globale overzichtsstudies (zogenaamde ‘meta-analyses’), op de uitkomsten van studies waarin meer specifiek is gekeken naar de relatie tussen interventieprogramma’s en geletterde ontwikkeling, en op onderzoek naar factoren die de effectiviteit van VVE-deelname beïnvloeden. In Hoofdstuk 3 wordt de opzet en uitvoering van het onderzoek uitgewerkt. Er wordt ingegaan op de aanleiding en doelstelling van het onderzoek, de onderzoeksvragen, het design, de selectie van informanten en de gebruikte instrumenten. In de Hoofdstukken 4 tot en met 7 komen de resultaten aan de orde. Hoofdstuk 4 heeft betrekking op de gegevens die zijn verzameld over de uitvoering van Opstap Opnieuw en de inrichting en werkwijze van de betrokken kindercentra. In Hoofdstuk 5 worden gegevens gepresenteerd over de gezinnen die aan het onderzoek hebben deelgenomen. Meer specifiek wordt gekeken naar algemene, demografische kenmerken, aspecten van de thuistaalsituatie van de (allochtone) gezinnen en het zogenaamde ‘geletterde gezinsklimaat’. In Hoofdstuk 6 wordt ingegaan op de eerste onderzoeksvraag. Op basis van statistische analyses worden uitspraken gedaan over de ‘overall’ effecten van Opstapdeelname, centrumbezoek en de combinatie van beide activiteiten. In

Hoofdstuk 7 wordt de tweede onderzoeksvraag behandeld. De analyses die daarin worden gepresenteerd hebben achtereenvolgens betrekking op de relatie tussen de effectiviteit van de VVE-activiteiten en aspecten van de uitvoering van die activiteiten en de gezinsachtergrond van deelnemende kinderen. In Hoofdstuk 8, ten slotte, worden de conclusies van het onderzoek gepresenteerd. Daarnaast wordt ingegaan op enkele methodologische kwesties die een rol spelen in het onderzoek en worden aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek en het beleid ten aanzien van de voor- en vroegschoolse educatie.

---

## Noten

<sup>1</sup> De Faculteit der Letteren heet inmiddels de Faculteit Communicatie en Cultuur.

## HOOFDSTUK 1

# Ontwikkeling van geletterdheid in de voor- en vroegschoolse periode

Geletterdheid – het kunnen lezen en schrijven – vormt één van de pijlers van het schoolsucces van kinderen.<sup>1</sup> Juist daarom wordt in de meeste voor- en vroegschoolse stimuleringsprogramma's veel plaats ingeruimd voor activiteiten die bijdragen aan de voorbereiding op het formele lees- en schrijfonderwijs. De aandacht voor dergelijke activiteiten is gebaseerd op het idee dat er continuïteit bestaat tussen de geletterde ervaringen die kinderen in de voorschoolse fase opdoen en hun latere lees- en schrijfontwikkeling (waarbij onder 'voorschools' de fase vóór de start van het formele lees- en schrijfonderwijs wordt verstaan). Dit uitgangspunt komt voort uit de zogenaamde 'emergent literacy'- of 'ontluikende geletterdheids'-benadering. In dit hoofdstuk wordt nader ingegaan op deze benadering. Achtereenvolgens wordt aandacht besteed aan de theoretische uitgangspunten ervan (paragraaf 1.1), aan de vraag wat precies de componenten van ontluikende geletterdheid zijn en de relatie daarvan met aspecten van conventionele of schoolse geletterdheid (paragraaf 1.2 en 1.3), en aan de oorzaken van verschillen tussen kinderen in hun vroege geletterde ontwikkeling (paragraaf 1.4).

### 1.1 Van 'reading readiness' naar 'emergent literacy'

In 1986 verscheen, onder redactie van William Teale en Elizabeth Sulzby, een bundel artikelen met als titel 'Emergent literacy: writing and reading'. In de inleiding stellen Teale en Sulzby dat de studies die in de bundel aan bod komen een nieuwe benadering – ze spreken van een 'paradigm shift' (Teale & Sulzby, 1986: vii) – vertegenwoordigen in het onderzoek naar beginnende geletterdheid. Zij duiden deze nieuwe benadering aan met de term 'emergent literacy'.<sup>2</sup> De introductie van de emergent literacy-benadering betekende een breuk met de op dat moment heersende visie op de lees- en schrijfontwikkeling van jonge kinderen, vaak aangeduid als de 'reading readiness'-benadering.

In de reading readiness-benadering werd uitgegaan van een scheiding tussen de periode voor en na de start van het formele lees- en schrijfonderwijs (Teale &



Sulzby, 1986; Lancy, 1994). Vertegenwoordigers van deze benadering waren van mening dat de ontwikkeling van geletterde vaardigheden pas begint vanaf het moment dat kinderen naar school gaan, en dat die ontwikkeling met name het gevolg is van directe instructie. Ze stelden bovendien dat die schoolse geletterde ontwikkeling volgens een vast stramien moet verlopen (Hall, 1987). Zo zouden kinderen bij de start van het onderwijs primair moeten leren decoderen (i.e. het omzetten van geschreven of gedrukte symbolen in klanken), met als gevolg dat bijvoorbeeld aan de ontwikkeling van leesbegrip in deze fase minder belang werd gehecht. Walcutt (1974) stelde: "We are intensely concerned that our children understand what they read, but the mechanical decoding skills must come first if we are to get them started properly" (in: Hall, 1987: 2). Ook met schrijfinstructie werd bij voorkeur pas gestart nadat kinderen zich het decoderen eigen hadden gemaakt (Teale & Sulzby, 1986; Yaden, Rowe & MacGillivray, 2000).

De strikte scheiding tussen de voorschoolse en schoolse fase kwam met name voort uit het idee dat kinderen voordat ze naar school gaan nog geen 'echte' geletterde vaardigheden ontwikkelen. Het voorschools aanbieden van activiteiten die deze vaardigheden beogen te stimuleren, zoals voorlezen, werd door de readiness-benadering dan ook als weinig relevant beschouwd (Teale & Sulzby, 1986; Lancy, 1994). Wel verwerven kinderen in deze periode bepaalde cognitieve basisvaardigheden die als voorwaardelijk worden gezien voor het beginnend leren lezen, zogenaamde 'readiness skills' of 'preliteracy skills' (Hall, 1987: 6).<sup>3</sup> Tot die readiness skills worden onder meer gerekend: auditieve en visuele discriminatie, auditief en visueel geheugen, en kennis van letternamen en -klanken (Teale & Sulzby, 1986; Gunn, Simmons & Kameenui, 2000; Sénéchal *et al.*, 2001). Over de manier waarop die vaardigheden zich ontwikkelen bestonden verschillende ideeën (Teale & Sulzby, 1986; Whitehurst & Lonigan, 1998). Volgens sommigen komen deze tot stand als gevolg van een autonoom proces van 'neurale rijping', wat impliceert dat omgevingsinvloeden geen rol spelen. Volgens anderen kan de ontwikkeling van readiness skills via gerichte training wel van buitenaf worden gestimuleerd.

In de loop van de jaren zeventig en tachtig van de vorige eeuw werd de reading readiness-benadering, als gevolg van nieuwe wetenschappelijke inzichten, steeds meer bekritiseerd. Zo bleek uit studies naar 'early readers' (kinderen die voor de start van het formele onderwijs hebben leren lezen) dat kinderen niet afhankelijk zijn van formele instructie voor de ontwikkeling van geletterde vaardigheden. In de voorschoolse periode doen ze al allerlei inzichten op over geschreven taal, doordat ze actief participeren in informele geletterde activiteiten zoals voorlezen (Hall, 1987). Verdere ondersteuning voor het beeld van het kind als actieve leerder kwam uit psycholinguïstisch onderzoek naar vroege (mondelinge) taalverwerving (Teale & Sulzby, 1986; Gunn, Simmons & Kameenui, 2000). De resultaten van dat onderzoek leidden tot de conclusie dat taalverwerving moet worden gezien als een

proces waarbij kinderen actief hypothesen opstellen over het taalsysteem, die hypothesen toetsen en vervolgens bijstellen:

“In learning a language, the child must re-create or discover the precise rules of this language. Initially, the child may construct a tentative rule and then, on the basis of the language he hears around him, test whether or not that rule is correct, incorrect or only partially correct. These tentative rules can be considered hypotheses about the form of the language and the process by which the child accepts, rejects or modifies a rule can be described as hypothesis testing.” (Branigan & Stokes, 1983: 9)

Volgens critici van de readiness-benadering, die kinderen vooral beschouwt als ‘passive recipients of information’ (Teale & Sulzby, 1986: xv), geldt dit uitgangspunt evenzeer voor de ontwikkeling van geletterdheid.

Anders dan de reading readiness-benadering stelt de emergent literacy-benadering dat er geen wezenlijke scheidslijn bestaat tussen de periode voor en na de start van het formele lees- en schrijfonderwijs (Bus, 1992; Whitehurst & Lonigan, 1998; Gunn, Simmons & Kameenui, 2000; Razfar & Gutiérrez, 2004). De ontwikkeling van geletterde vaardigheden begint al in de vroege kindertijd – naar de ontwikkeling in die fase wordt verwezen met de term ‘emergent literacy’ of ‘ontluikende geletterdheid’ – en er is sprake van een grote mate van continuïteit tussen voorschoolse en conventionele geletterdheid:

“Throughout children’s early literacy experiences, many of the motives, functions, and uses associated with writing and reading and the psycholinguistic processes employed in writing and reading are identical to those [in, RvS] adults and other literate persons” (Teale & Sulzby, 1986: xx)

Vertegenwoordigers van de emergent literacy-benadering stellen dat de voorschoolse fase niet primair bestaat uit een voorbereiding op het leren decoderen. Hoewel de ontwikkeling van vaardigheden als auditieve en visuele discriminatie en kennis van letternamen en -klanken niet onbelangrijk zijn – in veel conceptualisaties van emergent literacy zijn die componenten ook opgenomen (cf. Whitehurst & Lonigan, 1998; zie ook paragraaf 1.2) – wordt in de emergent literacy-benadering de nadruk gelegd op de vroege ontwikkeling van inzichten in de functionaliteit van geschreven taal (Teale & Sulzby, 1986). Deze verschuiving in aandacht impliceert dat niet het geïsoleerd trainen van preliteracy skills, maar juist de participatie in ‘echte’ geletterde activiteiten bijdraagt aan de ontwikkeling van geletterde vaardigheden (Teale & Sulzby, 1986; Whitehurst & Lonigan, 1998; Gunn, Simmons & Kameenui, 2000; Razfar & Gutiérrez, 2004). Lancy (1994: 3) stelt dat:

“children probably acquire the use of literate forms like story-telling, letter-writing, and menu reading from telling stories, writing letters and reading menus, not from “training” in skills far removed from real literacy”

Kinderen leren over geschreven taal door betekenisvolle interacties met volwassenen tijdens informele geletterde activiteiten, door individuele exploraties van



geschreven taal en door ‘modelling’, i.e. observaties van het geletterde gedrag van meer ervaren schriftgebruikers (Teale & Sulzby, 1986; Sénéchal *et al.*, 2001).

De emergent literacy-benadering gaat, ten slotte, uit van een sterke onderlinge relatie tussen mondelinge taalverwerving, leesontwikkeling en schrijfontwikkeling (Verhoeven, 1994; Lancy, 1994; Whitehurst & Lonigan, 1998; Gunn, Simmons & Kameenui, 2001). Ontluikende-geletterdheidsstudies laten zien dat mondelinge en schriftelijke taalverwerving processen zijn die parallel verlopen en elkaar wederzijds beïnvloeden. Evidentie daarvoor komt bijvoorbeeld van Dickinson & Beals (1994), die vonden dat kinderen beter scoorden op een reeks van geletterdheidsmaten naarmate zij tijdens de interactie met hun ouders vaker bepaalde vormen van mondelinge taal – zogenaamde ‘narrative and explanatory talk’ (Dickinson & Beals, 1994: 37) – kregen aangeboden. Onderzoek naar vroege schrijfactiviteiten (bijvoorbeeld Sulzby, 1985) laat zien dat ook lees- en schrijfontwikkeling moeten worden gezien als parallele, interacterende processen: bij hun eerste schrijfpogingen ‘herlezen’ kinderen wat ze geproduceerd hebben en monitoren zo hun schrijfproces.<sup>4</sup>

Samenvattend kan worden gesteld dat de overgang van de reading readiness-naar de emergent literacy-benadering een onderkenning betekende van het feit dat kinderen voorafgaand aan het moment dat zij naar school gaan al veel inzichten opdoen over de aard, structuur en functies van geschreven taal (Verhoeven, 1994). Op de vraag wat die inzichten precies inhouden wordt in de volgende paragraaf ingegaan.

## 1.2 Operationalisaties van ontluikende geletterdheid

Whitehurst & Lonigan (1998: 849) definiëren ontluikende geletterdheid als het geheel van “skills, knowledge, and attitudes that are presumed to be developmental precursors to conventional forms of reading and writing”. De manier waarop die vaardigheden, kennis en attitudes in ontluikende-geletterdheidsstudies worden geoperationaliseerd, varieert. Hieronder wordt op basis van enkele recente reviews een overzicht gegeven van operationalisaties zoals die in onderzoek worden gebruikt. Telkens wordt daarbij aangegeven in hoeverre de besproken vaardigheden, kennis en attitudes daadwerkelijk ‘developmental precursors’ zijn, dat wil zeggen, in hoeverre ze gerelateerd zijn aan latere lees- en schrijfontwikkeling.

Ontluikende geletterdheid wordt eerst en vooral opgevat als voorschoolse kennis van de aard en functies van geschreven taal. Whitehurst & Lonigan (1998), Purcell-Gates (2000), Lonigan, Burgess & Anthony (2000) en Saada-Robert (2004) onderscheiden in dit verband drie typen geletterde kennis: (i) kennis van schriftconventies, (ii) kennis van grafeem-foneemcorrespondenties en (iii) kennis van letternamen of alfabetkennis.

Onder kennis van schriftconventies worden onder meer verstaan: bekendheid met de richting waarin geschreven teksten moeten worden gelezen (van links naar rechts, van boven naar beneden, van voren naar achteren), inzicht in het verschil tussen tekst en plaatjes, en kennis van interpunctie (Whitehurst & Lonigan, 1998). Evidentie voor de relatie met conventionele geletterdheid werd onder meer gevonden door Snow *et al.* (1995). Zij observeerden een sterke positieve correlatie tussen een maat voor kennis van schriftconventies en de scores op twee leestoetsen en een spellingtoets. In een meer recente studie onderzochten Lonigan, Burgess & Anthony (2000) de predictieve waarde van verschillende maten voor ontluikende geletterdheid. Zij vonden dat kennis van schriftconventies, na controle voor letterkennis en fonologisch bewustzijn, juist géén unieke bijdrage leverde aan de verklaring van variantie in leesscores. Volgens Lonigan, Burgess & Anthony moet kennis van schriftconventies dan ook eerder worden beschouwd als een indicator voor andere ontluikende geletterde vaardigheden, die wél een rechtstreeks verband vertonen met leesontwikkeling.

Kennis van grafeem-foneemcorrespondenties, het inzicht in de relaties tussen letters en de klanken die ze representeren, is een basisvoorwaarde voor het leren decoderen.<sup>5</sup> Gough & Walsh (1991) vonden in een studie naar beginnend leren lezen, dat kinderen die dat inzicht al hebben ontwikkeld – Gough & Walsh spreken van het leren van een ‘cipher’ of ‘sleutel’ – ander gedrag vertonen dan kinderen bij wie dat inzicht nog ontbreekt. Dit verschil wordt zichtbaar in de fouten die kinderen maken. Als een kind dat ‘de sleutel kent’ een leesfout maakt, kan die leesfout resulteren in een pseudowoord, een neologisme (een kind leest bijvoorbeeld ‘noet’ in plaats van ‘voet’). Een kind dat de sleutel nog niet kent zal geen neologismen produceren, maar in alle gevallen zoeken naar een bestaand alternatief (‘vaas’ in plaats van ‘voet’). De verklaring voor deze observatie is dat het eerste kind ‘leest’ (dat wil zeggen, het probeert de letters die het ziet te verbinden met klanken) en het tweede kind ‘associeert’ (het herkent bijvoorbeeld alleen de eerste letter en probeert die te linken aan een bestaand woord).

Decoderen, het verbinden van een grafeem met het bijbehorende foneem, vereist in elk geval kennis van letternamen of alfabetkennis. Een beginnende lezer die de letters van het alfabet niet kent, kan vanzelfsprekend niet leren aan welke klanken hij die moet relateren. Verschillende onderzoeken laten zien dat voor-schoolse kennis van letternamen/alfabetkennis een goede voorspeller is van latere leesvaardigheid (Muter & Diethelm, 2001; Aarnoutse, 2004). De daaruit volgende aanname dat training van die kennis automatisch bijdraagt aan de leesontwikkeling van kinderen wordt door interventiestudies echter niet ondersteund (Adams, 1990). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat letterkennis – net als kennis van schriftconventies – niet meer is dan een indicatie voor de aanwezigheid van andere geletterde vaardigheden, die wel rechtstreeks van invloed zijn op leesvaardigheid (Whitehurst & Lonigan, 1998).



Bepaalde operationalisaties van ontluikende geletterdheid hebben niet zozeer betrekking op kennis en vaardigheden als wel op concrete gedragingen. Die gedragingen, veelal samengevat onder de termen ‘emergent reading’/‘ontluikend leesgedrag’ en ‘emergent writing’/‘ontluikend schrijfgedrag’ (Verhoeven, 1994; Whitehurst & Lonigan, 1998), worden met name bestudeerd in kwalitatief onderzoek. Een voorbeeld van ontluikend leesgedrag is het lezen van ‘environmental print’, i.e. het kunnen labelen van geschreven taaluitingen in de directe omgeving, zoals uithangborden, labels op verpakkingen en logo’s. Goodman (1986) acht kennis van environmental print het startpunt van de leesontwikkeling. Resultaten uit enkele kwantitatieve onderzoeken laten desondanks geen verband zien tussen het kunnen lezen van environmental print en latere leesvaardigheid (Whitehurst & Lonigan, 1998; Yaden, Rowe & MacGillivray, 2000).

Veel van de studies naar ontluikend schrijfgedrag tonen aan dat de vroege schrijfpogingen van kinderen een vast ontwikkelingspatroon volgen (Whitehurst & Lonigan, 1998; Shatil, Share & Levin, 2000). In een eerste fase schrijven kinderen nog geen letters, maar produceren ze ‘scribbles’ of pseudo-letters, die alleen voor henzelf betekenis hebben. In een volgende fase maken kinderen schijnbaar willekeurige sequenties uit een beperkt aantal bestaande letters – vaak letters uit de eigen naam – die geen relatie lijken te hebben met de fonologische structuur van de woorden die ze beogen te schrijven. In een laatste stadium wordt het voor kinderen duidelijk dat letters specifieke klanken representeren. In deze fase zijn hun schrijfsels gebaseerd op zelf geconstrueerde hypothesen over letter-klankrelaties. Men spreekt daarom wel van ‘invented spelling’ (Whitehurst & Lonigan, 1998: 853) of van ‘spontane spellingen’ (Verhoeven, 1994: 102).

Ontluikend schrijfgedrag lijkt van invloed op de ontwikkeling van conventionele geletterdheid. Zo blijkt uit onderzoek dat kinderen die kunnen worden gekarakteriseerd als goede spontane spellers, sneller leren lezen dan kinderen die worden gekenmerkt als slechte spontane spellers (cf. Yaden, Rowe & MacGillivray, 2000). Maar, net als kennis van schriftconventies en kennis van letternamen vormt ook ontluikend schrijven mogelijk slechts het topje van de ijsberg. Zo laat een studie van Shatil, Share & Levin (2000) zien dat ontluikend schrijfgedrag waarschijnlijk een indicator is voor een dieper liggende vaardigheid. Zij onderzochten de spontane spellingen van een grote groep kleuters en relateerden de kwaliteit ervan aan hun scores op geletterdheidsmaten in het eerste leerjaar. In eerste instantie vonden zij dat het niveau van de spontane spellingen een aanzienlijk deel van de variantie in scores op conventionele-geletterdheidsmaten verklaarde. Na toevoeging van een maat voor alfabetkennis verklaarde het spontane-spellingsniveau echter geen variantie in geletterdheidsscores meer. Shatil, Shire & Levin (2000: 17) concluderen dan ook dat “the contribution of kindergarten writing to grade 1 decoding and spelling can be interpreted as a reflection of a child’s working knowledge of the alphabetic principle”.<sup>6</sup>

De emergent literacy-benadering gaat uit van een sterke continuïteit tussen schriftelijke en mondelinge taalontwikkeling (zie paragraaf 1.1). In verschillende operationalisaties van ontluikende geletterdheid worden daarom ook aspecten van mondelinge taalvaardigheid opgenomen (cf. Verhoeven, 1994; Whitehurst & Lonigan, 1998; Purcell-Gates, 2000; Centre for Community Child Health, 2004). Eén van de meest gebruikte operationalisaties van mondelinge taalvaardigheid is woordenschat. Aangenomen wordt dat een grote woordenschat kinderen ondersteunt bij zowel het decoderen als het begrijpen van geschreven teksten (Whitehurst & Lonigan, 1998). Evidentie voor die aanname komt uit kwantitatief onderzoek. Zo vonden Snow *et al.* (1995) een relatie tussen voorschoolse woordenschat en scores op een test voor technisch lezen afgenomen aan het einde van het eerste leerjaar. Uit een studie van Muter *et al.* (2004) bleek dat woordenschat, vastgesteld bij de start van het formele onderwijs, een belangrijke voorspeller was van leesbegrip aan het einde van het tweede leerjaar. Overigens bleek woordenschat in hun onderzoek geen significante predictor van decodeervaardigheid.

In andere studies wordt mondelinge taalvaardigheid geoperationaliseerd als het vermogen om complexe discourse – zoals narratieven en formele definities – te begrijpen en te produceren (cf. Jordan, Snow & Porche, 2000; Saada-Robert, 2004; Centre for Community Child Health, 2004). Dit vermogen houdt enerzijds in dat kinderen overweg kunnen met complexe grammaticale verschijnselen, zoals passief- en causatiefconstructies, anaforische relaties, samengestelde zinnen en relatieve bijzinnen (Verhoeven, 1994). Anderzijds betekent het dat kinderen in staat zijn om te gaan met gedecontextualiseerde taaluitingen, uitingen voor het begrip waarvan nauwelijks of geen gebruik kan worden gemaakt van contextuele aanwijzingen (Whitehurst & Lonigan, 1998). Onderzoek laat zien dat het vermogen complexe discourse te verwerken bijdraagt aan latere lees- en schrijfontwikkeling. Zo stelden Aarnoutse, Van Leeuwe & Verhoeven (2000) vast dat begrijpend luisteren (het kunnen interpreteren van een voorgelezen tekst) aan het begin van groep 3 de begrijpend-leesscores aan het einde van groep 4 voorspelde. Dickinson & Snow (1987) vonden dat het kunnen produceren van gedecontextualiseerde taal, gemeten via een formele definitietaak, een sterke samenhang vertoont met conventionele geletterde vaardigheden als decoderen en letters schrijven.

Verschillende onderzoekers nemen metalinguïstisch bewustzijn op in hun conceptualisering van ontluikende geletterdheid (cf. Verhoeven, 1994; Whitehurst & Lonigan, 1998). Onder metalinguïstisch bewustzijn wordt het vermogen verstaan bewust na te denken over vorm, structuur en gebruik van taal (cf. Chaney, 1994). Die bewuste reflectie is, zo wordt verondersteld, van belang bij zowel het leren decoderen<sup>7</sup> als de ontwikkeling van leesbegrip. Er worden verschillende typen metalinguïstisch bewustzijn onderscheiden (cf. Tunmer, Pratt & Herriman, 1984; Verhoeven, 1994; Chaney, 1994; Whitehurst & Lonigan, 1998; Saada-Robert, 2004):



- fonologisch bewustzijn, ofwel de “sensitivity to and ability to manipulate the sound structure of language” (Lonigan, Burgess & Anthony, 2000: 597);
- woordbewustzijn, waartoe zowel het inzicht dat een woord zich onderscheidt van zijn referent (ook wel aangeduid als ‘woordobjectivatie’) als het vermogen om woordgrenzen te markeren in gesproken taal gerekend worden (Verhoeven, 1994; Chaney, 1994; Kurvers, 2002);
- syntactisch bewustzijn (ook wel: vormbewustzijn), ofwel “the ability to reflect on and manipulate aspects of the internal grammatical structure of sentences” (Lazo, Pumfrey & Peers, 1997: 87);
- pragmatisch bewustzijn, waarbij het gaat om kennis van taalfuncties en taalgebruiksregels (Verhoeven, 1994).

Fonologisch bewustzijn is binnen het ontluikende-geletterdheidsonderzoek het meest uitgebreid bestudeerd (Lazo, Pumfrey & Peers, 1997; Whitehurst & Lonigan, 1998; Kurvers, 2002). Hoewel fonologisch bewustzijn doorgaans wordt gezien als een krachtige voorspeller van met name decodeervaardigheid (Chaney, 1994), is er discussie over de vraag of alle aspecten van dat fonologische bewustzijn even relevant zijn. Zo veronderstelt Saada-Robert (2004) dat met name het fonemisch bewustzijn (in tegenstelling tot het bewustzijn van de syllabische structuur en onsets-rhyme-structuur van woorden<sup>8</sup>) van belang is voor het leren lezen en schrijven in een alfabetisch schrift. Lonigan, Burgess & Anthony (2000), daarentegen, pleiten voor integratie van de verschillende niveaus. In een onderzoek naar de determinanten van beginnende leesvaardigheid gingen zij het effect na van de drie genoemde niveaus van fonologisch bewustzijn (fonemisch en syllabisch bewustzijn, en gevoeligheid voor onset en rhyme). Factoranalyse wees uit dat alle maten op één factor laadden – door Lonigan, Burgess & Anthony ‘phonological sensitivity’ genoemd – en dat die ene factor een belangrijk deel van de variantie in scores op een toets naar decodeervaardigheid verklaarde. Onderzoek naar woordbewustzijn, syntactisch en pragmatisch bewustzijn laat zien dat deze vormen van bewustzijn met name gerelateerd zijn aan leesbegrip (Chaney, 1994; Whitehurst & Lonigan, 1998). Zo vonden Demont & Gombert (1996) dat het kunnen tellen van het aantal woorden in een zin (een aspect van woordbewustzijn) en het kunnen corrigeren van ongrammaticale zinnen (een aspect van syntactisch bewustzijn), gemeten voorafgaand aan de start van het onderwijs, significante predictoren waren van leesbegrip in het tweede en derde leerjaar.

### 1.3 Het emergent literacy-model van Storch & Whitehurst: 'code-related skills' en 'oral language skills'

In de vorige paragraaf is een overzicht gegeven van verschillende operationalisaties van ontluikende geletterdheid. Hoewel onderzoek laat zien dat alle genoemde componenten op zichzelf gerelateerd zijn aan de ontwikkeling van conventionele geletterdheid, is niet helemaal duidelijk hoe deze componenten zich exact tot elkaar verhouden (Snow, Burns & Griffin, 1998; Storch & Whitehurst, 2002). Sinds het begin van de jaren negentig zijn er enkele voorstellen gedaan voor geïntegreerde modellen, waarin uiteen wordt gelegd (i) hoe de verschillende ontluikende geletterde vaardigheden zich in de loop van de tijd ontwikkelen, (ii) in hoeverre die verschillende vaardigheden elkaar beïnvloeden en (iii) wat de relatieve bijdrage van elke afzonderlijke vaardigheid is aan de ontwikkeling van het conventionele lezen en schrijven (cf. Mason & Stewart, 1990<sup>9</sup>; Whitehurst & Lonigan, 1998; Sénéchal *et al.*, 2001). Een recente aanzet komt van Storch & Whitehurst (2002). Zij ontwikkelden een model waarin ze verschillende van de eerder beschreven operationalisaties van ontluikende geletterdheid opnamen en relateerden aan de leesontwikkeling van kinderen in de eerste vier jaar van het primair onderwijs.<sup>10</sup> Statistische toetsing van dat model leidde tot de volgende conclusies:

- ontluikende geletterdheid kan het beste worden voorgesteld als een tweedimensioneel concept, dat enerzijds vaardigheden omvat die te maken hebben met 'het kraken van de schriftcode' en anderzijds bestaat uit mondelinge taalvaardigheden. Storch & Whitehurst spreken in dit verband van 'code-related skills' en 'oral language skills'. Tot de codegerelateerde vaardigheden rekenen ze het inzicht in schriftconventies, metalinguïstisch, of, meer specifiek, fonologisch bewustzijn en ontluikend leesgedrag. Tot de mondelinge vaardigheden rekenen ze woordenschat, narratieve vaardigheden en conceptuele kennis;<sup>11</sup>
- de aard van het begrip 'leesvaardigheid' verandert in de loop van de tijd. In de eerste fase van het onderwijs moet leesvaardigheid worden gezien als één ondeelbaar construct, waarin de meer technische aspecten van het leren lezen – het decoderen – en de ontwikkeling van het begrijpend lezen elkaar overlappen. In latere fasen gaan technische leesvaardigheid en leesbegrip zich steeds verder van elkaar onderscheiden;
- zowel codegerelateerde als mondelinge vaardigheden dragen bij aan de ontwikkeling van latere leesvaardigheid, maar het belang van die bijdragen verschilt per fase. Voor de vroege leesontwikkeling lijken met name codegerelateerde vaardigheden van belang. Storch & Whitehurst vonden een sterk direct effect van ontluikend inzicht in schriftconventies en fonologisch bewustzijn (zoals vastgesteld tijdens de kleuterperiode) op de scores op toetsen voor technisch en begrijpend lezen in de eerste twee jaren van het formele onderwijs. Leren lezen lijkt in deze fase dus vooral afhankelijk van de aanwezigheid van vaardigheden

die kinderen in staat stellen de schriftcode te ontcijferen. Later neemt, in elk geval voor de ontwikkeling van het begrijpend lezen, het belang van mondelinge vaardigheden toe. Storch & Whitehurst laten zien dat de resultaten op leesbegripstoetsen in het derde en vierde leerjaar worden bepaald door eerdere leesvaardigheid, gelijktijdige technische leesvaardigheid en gelijktijdige mondelinge taalvaardigheid. Ze concluderen dat “oral language abilities re-emerge as a strong, direct force later in the sequence of learning to read” (Storch & Whitehurst, 2002: 947);

- voorschoolse mondelinge vaardigheden bleken dus geen rechtstreeks effect te hebben op vroege leesontwikkeling. Dit betekent echter niet dat die mondelinge vaardigheden helemaal niet van belang zijn. Storch & Whitehurst vonden in de voorschoolse periode namelijk een sterke associatie tussen codegerelateerde en mondelinge vaardigheden: bij de eerste meting werd bijna de helft van de variantie in scores op de codegerelateerde taken verklaard door de scores op de woordenschattaken en narratieve taken. Omdat codegerelateerde vaardigheden wel een belangrijke voorspeller zijn van vroege leesontwikkeling, stellen ze dat de invloed van mondelinge vaardigheden in deze fase eerder *indirect* is: “although oral language abilities do not appear to make a direct contribution to reading during Grades 1 and 2, a child’s skill with spoken language does play an essential, albeit an indirect role in reading achievement during the early stages of reading acquisition” (Storch & Whitehurst, 2002: 947).

Samenvattend kan worden vastgesteld dat ontluikende geletterdheid uiteenvalt in twee typen vaardigheden – code-related skills en oral language skills – en dat die beide typen in verschillende fasen van het proces van het leren lezen en schrijven een rol spelen. In het vervolg van deze studie zal worden uitgegaan van het door Storch & Whitehurst gemaakte onderscheid tussen code-related skills en oral language skills.

## 1.4 Oorzaken van verschillen in ontluikende geletterde ontwikkeling

In de twee voorgaande paragrafen is aan de hand van resultaten uit empirisch onderzoek uiteengezet dat de ontwikkeling van geletterde vaardigheden in de periode voor de start van het formele onderwijs bijdraagt aan het succes waarmee kinderen leren lezen en schrijven. Bepaalde groepen kinderen blijven echter sterk achter in de ontwikkeling van dergelijke voorschoolse vaardigheden. Voor die achterstand zijn diverse oorzaken aan te wijzen die, in grote lijnen, kunnen worden onderverdeeld in twee typen: kind-interne en kind-externe factoren.



### 1.4.1 Kind-interne factoren

Met kind-interne factoren wordt bedoeld op fysieke, vaak aangeboren kenmerken – Snow, Burns & Griffin (1998: 103) gebruiken de term ‘primary organic conditions’ – die de ontwikkeling van geletterde vaardigheden, en vaak ook het leren in meer algemene zin, belemmeren. Snow, Burns & Griffin onderscheiden vier van dergelijke primary organic conditions:

- *(algemene) cognitieve deficiënties*. Verhoeven (1994: 127) spreekt in dit verband van kinderen met een ‘beperkte mentale activiteit’. Zulke kinderen gaan doorgaans ondoordacht en weinig inventief te werk bij het uitvoeren van opdrachttjes, oefenen weinig controle uit op de juistheid van het resultaat van hun handelen, en worden gekenmerkt door een zwakke zelfsturing. Kinderen met cognitieve deficiënties blijven doorgaans sterk achter in lees- en schrijfontwikkeling (Snow, Burns & Griffin, 1998);
- *gehoorproblemen*. Onderzoek laat zien dat kinderen met gehoorproblemen achterstand vertonen op verschillende ontlukende geletterde vaardigheden (Loeterman, Paul & Donahue, 2002). Die achterstand doet zich zowel voor op het niveau van de in paragraaf 1.3 genoemde code-related skills (o.a. fonologisch bewustzijn, kennis van grafeem-foneemcorrespondenties) als op het niveau van de oral language skills (o.a. woordenschat, narratief begrip);
- *vroege (mondelinge) taalachterstand*. Ook een vroege taalachterstand kan de ontwikkeling van geletterde vaardigheden belemmeren.<sup>12</sup> Een dergelijke achterstand kan de indicatie zijn voor een ander deficiet (een algemene ontwikkelingsachterstand, autisme, gehoorproblemen of een neurologisch deficiet). Er kan echter ook sprake zijn van een ‘specific (early) language impairment’ (SLI). Amerikaans onderzoek laat zien dat 40 tot 75 procent van kinderen die in de voorschoolse periode met SLI worden gediagnostiseerd later problemen hebben met het leren lezen (Snow, Burns & Griffin, 1998);
- *concentratieproblemen*. Concentratiestoornissen als ‘Attention Deficit/Hyperactivity Disorder’ (ADHD) vallen vaak samen met een achterstand in de (ontlukende) geletterde ontwikkeling. Het verband tussen beide lijkt bovendien sterker te worden naarmate kinderen ouder worden. Snow, Burns & Griffin (1998) verwijzen naar Amerikaans onderzoek van Shaywitz en anderen (1994; 1995). Uit deze studies blijkt dat bij de start van het onderwijs ongeveer dertig procent van de kinderen met concentratiestoornissen leesproblemen heeft. Aan het einde van het primair onderwijs is dit percentage gestegen tot vijftig.

Sommige van de hierboven beschreven problemen zijn aangeboren en daardoor moeilijk op te lossen, andere kunnen alleen worden behandeld met gerichte therapie, medicijnen en/of (technische) hulpmiddelen. Beïnvloeding via het aanbieden van (generieke) voor- en vroegschoolse activiteiten is bij deze problemen,

met andere woorden, weinig opportuun. Aan de genoemde factoren wordt in het vervolg van deze studie dan ook geen aandacht besteed.

### 1.4.2 Kind-externe factoren

Met kind-externe factoren wordt bedoeld op variabelen in de omgeving van het kind. In de periode voorafgaand aan het begin van het formele lees- en schrijf-onderwijs zijn, afgezien van de voor- en vroegschoolse activiteiten die in het volgende hoofdstuk worden behandeld, twee omgevingen met name van belang: het gezin en het kleuteronderwijs (cf. Verhoeven, 1994; Stoep & Verhoeven, 2000). In het onderstaande wordt alleen ingegaan op gezinsfactoren; de rol van het kleuteronderwijs wordt buiten beschouwing gelaten. De voornaamste reden daarvoor is dat in Nederland nagenoeg alle kinderen naar groep 1 en 2 van het basisonderwijs gaan. Het wel of niet deelnemen aan het kleuteronderwijs zal bij de analyse van de schoolresultaten van de kinderen uit het onderhavige onderzoek dan ook geen rol spelen.

Onderzoek naar de invloed van gezinskenmerken concentreert zich op drie typen variabelen: (i) structurele gezinsvariabelen zoals sociaal-economische status (SES) en etnisch-culturele achtergrond, (ii) het aanbod van geletterde activiteiten in het gezin en (iii) kenmerken van de interactie tussen ouder en kind (cf. Saada-Robert, 2004).

In verschillende studies is een verband aangetoond tussen sociaal-economische status (meestal geoperationaliseerd als gezinsinkomen, opleidings- en/of arbeidsniveau van één of beide ouders), etnisch-culturele achtergrond en ontluikende geletterdheid. Zo werden verschillen gevonden tussen kinderen uit lage-SES-gezinnen en midden-/hoge-SES-gezinnen op het gebied van fonologisch bewustzijn (Dickinson & Snow, 1987; Bowey, 1995; Lonigan *et al.*, 1998; Leppänen *et al.*, 2004), letterkennis (Wood, 2002; Leppänen *et al.*, 2004), ontluikend lees- en schrijfgedrag, verhaalbegrip en gedecontextualiseerd taalgebruik (Dickinson & Snow, 1987). Alle verschillen waren in het nadeel van de kinderen uit lage-SES-gezinnen. In een Nederlandse studie observeerden Van Kuyk & Verhoeven (1996) verschillen tussen autochtone en allochtone kleuters – in het nadeel van de laatsten – op het gebied van woordenschat, narratieve vaardigheden en woord- en foneembewustzijn.<sup>13</sup>

De geobserveerde achterstand van kinderen uit allochtone en lage-SES-gezinnen wordt meestal toegeschreven aan het ontbreken van een geletterde traditie (ook wel aangeduid als het ‘geletterde gezinsklimaat’, de ‘home literacy environment’ of ‘HLE’, cf. Wood, 2002) in deze gezinnen (Arnold & Doctoroff, 2003). Auerbach (2001: 385) spreekt van ‘literacy-impooverished homes’, die worden gekenmerkt door:



“limited reading materials and [...] parents who neither read themselves nor read to their children, who do not provide models of literacy use and do not value or support literacy development.”

Grootschalige, kwantitatieve studies laten inderdaad verschillen zien tussen kinderen uit hoge- en lage-SES-groepen, en tussen kinderen uit autochtone en allochtone gezinnen wat betreft het geletterde aanbod dat ze krijgen. Bradley *et al.* (2001) onderzochten het geletterde klimaat in een groot aantal Amerikaanse gezinnen<sup>14</sup>, die verschilden in sociaal-economische status (ze maakten daarbij een onderscheid tussen ‘arme’ en ‘niet-arme’ gezinnen) en etnische achtergrond (Europees-Amerikaanse, Afrikaans-Amerikaanse en Latijns-Amerikaanse of ‘Hispanic American’ gezinnen). Ze vergeleken de scores van deze gezinnen op twee HLE-indicatoren: het aantal in huis aanwezige kinderboeken en de frequentie waarmee ouders hun kinderen voorlasen. De beschikbaarheid van kinderboeken werd vooral bepaald door SES: “In general, nonpoor children were far more likely than poor children to have three or more children’s books” (Bradley *et al.*, 2001: 1859). Wat betreft voorleesfrequentie was er sprake van een gecombineerd effect van SES en etniciteit: “nonpoor European Americans were more than twice as likely to read to their children at least three times a week [...] compared with poor African Americans and Hispanic Americans” (Bradley *et al.*, 2001: 1861). Bradley *et al.* observeerden echter niet alleen variatie *tussen*, maar ook *binnen* de onderzochte groepen. Zo bleken veel van de allochtone en/of lage-SES-gezinnen minder ‘literacy-impooverished’ dan werd verondersteld. Ook onder arme Afrikaans-Amerikaanse en Latijns-Amerikaanse ouders was er namelijk een aanzienlijk deel dat hun kinderen ten minste drie maal per week voorlas (respectievelijk 33.3 en 29.8 procent van de ouders). Eenzelfde variatie werd gevonden in grootschalige studies naar het geletterde gezinsklimaat in autochtone en allochtone gezinnen in Nederland (zie bijvoorbeeld Tesser, Merens & Van Praag, 1999).

De geobserveerde variatie binnen allochtone, lage-SES-groepen – die overigens wordt ondersteund door de uitkomsten van kwalitatieve studies (Teale, 1986; Delgado-Gaitan, 1987; Chaney, 1994; Purcell-Gates, 1996) – doet vermoeden dat er geen sprake is van een één-op-één-relatie tussen SES/etniciteit en ontluikende geletterdheid; de aanname dat allochtone, lage-SES-gezinnen geen geletterde traditie kennen houdt immers geen stand. Minder globale achtergrondvariabelen, zoals het geletterde aanbod in het gezin, zijn mogelijk sterkere predictoren van vroege geletterde ontwikkeling (cf. Burgess, Hecht & Lonigan, 2002). Goldenberg (2004: 1645) stelt in dit verband:

“We must [...] avoid deterministic assumptions about the effects of economic status on literacy development [...] What children know and can do are variable within economic class and more closely related to literacy outcomes than economic class. Among low income families, there are those where children experience relatively high levels of literacy, academic learning, and encouragement”

Voorals sinds de opkomst van de emergent literacy-benadering is er veel onderzoek gedaan naar de invloed van het geletterde gezinsklimaat op de geletterde ontwikkeling van kinderen. Lange tijd heeft dit onderzoek zich met name gericht op de rol van voorlezen (Sénéchal *et al.*, 1998; Wood, 2002; Burgess, Hecht & Lonigan, 2002).

In de jaren negentig verschenen er twee inmiddels veel geciteerde meta-analyses van onderzoek naar de relatie tussen voorlezen en (ontluikende) geletterdheid. De eerste werd uitgevoerd door Scarborough & Dobrich (1994). Zij onderzochten, op basis van een bestand van 31 studies, de 'overall' associaties tussen voorleesfrequentie en voorschoolse 'literacy-related skills' (vergelijkbaar met de door Storch & Whitehurst (2002) onderscheiden code-related skills; zie paragraaf 1.3), voorschoolse 'language abilities' (vergelijkbaar met de door Storch & Whitehurst onderscheiden oral language skills) en leesvaardigheid na de start van het formele onderwijs. Ze bepaalden deze overall associaties door telkens de mediaan – de middelste score in de verdeling – te nemen van de in de gereviewde studies gerapporteerde correlaties. Hun analyse wees uit dat er voor alledrie de domeinen sprake was van significante associaties, maar dat de sterkte daarvan beperkt was: voor literacy-related skills lag de mediaan tussen  $r=.21$  en  $r=.26$ , voor language abilities was de mediaan  $r=.23$  en voor leesvaardigheid  $r=.28$ . Voorleesfrequentie verklaarde niet meer dan acht procent van de variantie in (ontluikende-)geletterdheidsscores.

Een tweede meta-analyse werd uitgevoerd door Bus, Van IJzendoorn & Pellegrini (1995). Zij beoordeelden, net als Scarborough & Dobrich (1994), de overall associaties tussen voorleesfrequentie enerzijds en mondelinge taalvaardigheid, codegerelateerde vaardigheden en leesontwikkeling anderzijds. Daarnaast namen ze in hun analyse een algemene geletterdheidsmaat op, waarin de scores van de drie typen vaardigheden werden gecombineerd. Een verschil met de meta-analyse van Scarborough & Dobrich was, dat Bus, Van IJzendoorn & Pellegrini geen gebruik maakten van correlaties om de overall associaties te bepalen, maar van effectgrootten.<sup>15</sup> Voor alle vier de maten – mondelinge taalvaardigheid, codegerelateerde vaardigheden, leesontwikkeling en de geaggregeerde maat – rapporteerden Bus, Van IJzendoorn & Pellegrini middelgrote tot grote effecten van voorleesfrequentie: de gemiddelde effectgrootten waren respectievelijk Cohen's  $d=0.67$ ,  $0.58$ ,  $0.55$  en  $0.59$ .<sup>16</sup> De verschillen tussen de studies waren overigens groot. Zo varieerde de grootte van het effect op de algemene maat van Cohen's  $d=0.00$  (geen effect) tot Cohen's  $d=1.51$  (groot effect).

Volgens Sénéchal & LeFevre (2002) wordt het ontbreken van grote effecten mogelijk veroorzaakt door meetproblemen. Ten minste drie meetproblemen kunnen een rol spelen. In de eerste plaats is het rapporteren of observeren van voorleesfrequentie niet noodzakelijk de meest geëigende manier om 'storybook exposure' te meten; andere maten geven mogelijk een meer valide beeld. Deze



aanname wordt bevestigd door onderzoek van Burgess (2003), die het effect onderzocht van voorlezen op mondelinge taalvaardigheid en fonologisch bewustzijn. Hij vergeleek de voorspellende waarde van vier voorleesmaten: voorleesfrequentie, gemiddelde duur van een voorleesactiviteit, leeftijd waarop het kind voor het eerst werd voorgelezen en aantal in huis aanwezige kinderboeken. Multiple regressie-analyses lieten zien dat leeftijd waarop voor het eerst werd voorgelezen en het aantal aanwezige kinderboeken wél, maar frequentie en duur van voorleesactiviteiten géén significante bijdrage leverden aan de verklaring van variantie in mondelinge-taalscores. De leeftijd waarop voor het eerst werd voorgelezen was de enige significante predictor van fonologisch bewustzijn. Burgess stelt dat leeftijd waarop voor het eerst wordt voorgelezen en aantal aanwezige kinderboeken (hij noemt deze maten ‘cumulative measures’) een consistentere beeld geven van het geletterde gezinsklimaat dan frequentie en duur van voorleesactiviteiten (‘concurrent measures’):

“The cumulative measures may reflect a greater emphasis on literacy behaviors over time in the home than the concurrent measures. The concurrent measures may fluctuate more freely with activities that compete for time in the family [...] and thus be a poorer and less consistent estimate of the overall quality of the literacy environment of the child” (Burgess, 2003: 8)

In de tweede plaats wordt het effect van voorlezen niet alleen bepaald door de vraag *of* er wordt voorgelezen, maar ook door de vraag *op welke manier* dat gebeurt (cf. Sonnenschein & Munsterman, 2002). De kwaliteit van de voorleessessie lijkt met name afhankelijk van de aard van de ouder-kindinteractie naar aanleiding van de voorgelezen tekst, de zogenaamde ‘extratextual discourse’, cf. Hammett, Van Kleeck & Huberty (2003: 445):

“Parents do often more than read the text during book sharing [...] They describe pictures, label objects, explain events, ask questions, and relate the story to the child’s life experiences [...] such extratextual utterances offered by parents create a supportive context for the children’s development and assist them in achieving higher levels of comprehension and more sophisticated linguistic expression than they would be capable of achieving otherwise.”

Veel studies naar ‘extratextual utterances’ concentreren zich op de mate van decontextualisatie in die uitingen (zie ook paragraaf 1.2). Gedecontextualiseerde taal, ook wel aangeduid als ‘nonimmediate talk’ (Beals, De Temple & Dickinson, 1994: 23), kan worden gedefinieerd als taal “where children must verbally move beyond the immediate conversational context to create and re-create events, analyze experiences, and share opinions and ideas” (Smith & Dickinson, 1994: 347). Beals, De Temple & Dickinson (1994) onderzochten de relatie tussen het gebruik van gedecontextualiseerde taal tijdens het voorlezen en latere geletterde vaardigheden. Ze vroegen 84 lage-SES-ouders hun kind voor te lezen, observeerden de interactie tijdens die voorleesactiviteit en kenmerkten de uitingen als

‘immediate’ of ‘nonimmediate’.<sup>17</sup> Vervolgens relateerden ze die observaties aan scores op een reeks van geletterdheidsmaten (woordenschat, narratieve productie en narratief begrip, kennis van schriftconventies, fonemisch bewustzijn en ontluikend schrijven). Ze vonden significante correlaties tussen de proportie nonimmediate talk in de voorleesinteractie en kennis van schriftconventies en vertelvaardigheid.

Leseman & De Jong (1998) deden in Nederland een vergelijkbaar onderzoek onder 89 autochtone en allochtone (Surinaamse en Turkse) gezinnen. Ook zij observeerden de mate van decontextualisatie tijdens voorleesinteracties (zij gebruiken de term ‘instructieve kwaliteit’) en relateerden die aan geletterde vaardigheden bij de start van het basisonderwijs (woordenschat, decodeervaardigheid en leesbegrip). Aanvullend bestudeerden ze het effect van twee andere kwaliteitsmaten: de procedurele kwaliteit van de interactie, ofwel de mate van samenwerking tussen ouder en kind, en de sociaal-emotionele kwaliteit van de interactie (o.a. respect voor de zelfstandigheid van het kind). Leseman & De Jong vonden significante effecten van instructieve kwaliteit op woordenschat en decodeervaardigheid, en van procedurele kwaliteit op decodeervaardigheid en leesbegrip.

In de derde plaats wordt het geletterde klimaat in een gezin niet uitsluitend bepaald door de frequentie en kwaliteit van het voorlezen. Ook andere typen activiteiten kunnen een rol spelen bij de ontwikkeling van geletterde vaardigheden (Wood, 2002; Burgess, Hecht & Lonigan, 2002). Uit onderzoek komen bijvoorbeeld associaties naar voren tussen (i) liedjes zingen, rijmbewustzijn en kennis van grafeem-foneemcorrespondenties (Wood, 2002), (ii) het kijken naar ‘geletterde’ televisieprogramma’s (zoals *Sesamstraat*), woordenschat en letter- en woordherkenning (Wright *et al.*, 2001), (iii) ‘parent teaching’ (expliciete lees- en schrijfinstructie door ouders) en codegerelateerde vaardigheden als kennis van letternamen, ontluikend schrijfgedrag en vroege decodeervaardigheid (Sénéchal *et al.*, 1998), en (iv) lidmaatschap van de bibliotheek en latere leesvaardigheid (Weinberger, 1996).

Aangenomen wordt dat niet alleen de participatie in, maar ook de observatie van geletterde activiteiten (zoals de persoonlijke lees- en schrijfactiviteiten van ouders) bijdraagt aan de vroege ontwikkeling van geletterde vaardigheden (Teale, 1986; Stainthorp & Hughes, 2000). Laatstgenoemde onderzoekers veronderstellen dat het inzicht van kinderen in de aard en functie van geschreven taal wordt gestimuleerd door het voorbeeldgedrag van ervaren schriftgebruikers uit hun omgeving: “those children who observe others reading and writing for a purpose are [...] likely to be advantaged in terms of their understanding about using print for communication” (Stainthorp & Hughes, 2000: 42).

Er is overigens geen eenduidige evidentie voor het effect van deze vorm van ‘adult modelling’. Zo onderzochten Symons, Szuszkiewicz & Bonnell (1996) de relatie tussen het leesgedrag van ouders<sup>18</sup> en ontluikende geletterdheid (gemeten



met een woordenschattest, een letterschrijftaak en een auditieve-discriminatietaak). Zij vonden dat het leesgedrag van de moeder een aanzienlijk deel van de variantie (21 procent) in woordenschatcores verklaarde. Burgess, Hecht & Lonigan (2002), daarentegen, vonden geen effect van ouderlijk voorbeeldgedrag. Zij onderzochten de relatie tussen de geletterde vaardigheden van een groep vier- en vijfjarigen en hun geletterde gezinsklimaat. Ze vergeleken de predictieve waarde van zes HLE-operationalisaties: sociaal-economische status<sup>19</sup>, voorleesfrequentie, participatie in geletterde activiteiten ('active HLE'), observatie van geletterde activiteiten ('passive HLE'), 'interactive HLE' (een combinatie van de participatie- en observatiemaat) en een totaalmaat waarin alle operationalisaties waren samengevoegd. Multiple regressieanalyses lieten zien dat alleen de operationalisaties met een actieve component – voorleesfrequentie, active HLE, interactive HLE en de totaalmaat – een significante bijdrage leverden aan de verklaring van variantie in geletterdheidscores. Het leesgedrag van ouders had daar, met andere woorden, geen invloed op.

## 1.5 Samenvatting

In paragraaf 1.1 werd een beschrijving gegeven van de emergent literacy- of ontluikende-geletterdheidsbenadering. Binnen deze benadering wordt ervan uitgegaan dat kinderen al in de fase voor de start van het formele onderwijs allerlei geletterde vaardigheden opdoen. Uit paragraaf 1.2 en 1.3 kwam naar voren dat die voorschoolse of ontluikende geletterde vaardigheden in belangrijke mate bepalend zijn voor de latere, conventionele lees- en schrijfontwikkeling. De in paragraaf 1.4 gepresenteerde beschouwing van het onderzoek naar oorzaken van verschillen in ontluikende geletterdheid wees op de centrale rol van het geletterde gezinsklimaat. Duidelijk is dat kinderen die thuis ruime gelegenheid hebben tot het observeren van en participeren in betekenisvolle geletterde activiteiten, bij de start van het onderwijs al veel kennis hebben over de vorm, aard en functie van geschreven taal. In een grote groep, met name allochtone en lage-SES-gezinnen is de aandacht voor ontluikende geletterdheid beperkt. Kinderen die opgroeien in dergelijke gezinnen beginnen vaak met een achterstand aan het formele lees- en schrijfonderwijs. Eén van de middelen die worden ingezet om de achterstand van die kinderen te voorkomen zijn voor- en vroegschoolse educatieve activiteiten. In Hoofdstuk 2 wordt een overzicht gegeven van het onderzoek naar de effectiviteit van dergelijke activiteiten.

## Noten

<sup>1</sup> Andere competenties zoals algemene cognitieve vaardigheden (IQ), rekenvaardigheid, kennis van de wereld en sociaal-emotionele ontwikkeling zijn natuurlijk ook van belang voor het schoolsucces van kinderen.

<sup>2</sup> De term emergent literacy werd overigens twintig jaar daarvoor al geïntroduceerd door Clay (1966; in Teale & Sulzby, 1986).

<sup>3</sup> In Nederland zijn die readiness skills bekend geworden onder de naam 'leesvoorwaarden' (Sixma, 1973).

<sup>4</sup> Niet alle onderzoekers die de emergent literacy-benadering vertegenwoordigen, onderschrijven het uitgangspunt van de sterke continuïteit tussen mondelinge taalvaardigheid, lezen en schrijven. Zo maakt Snow (2001) duidelijk dat mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid op een aantal gebieden essentieel van elkaar verschillen en daarom moeten worden beschouwd als gescheiden constructen. Pellegrini & Galda (1994) stellen dat leren lezen en schrijven, ten minste in de vroege fasen, gescheiden processen zijn, waarvan de ontwikkeling door verschillende typen ervaringen wordt bepaald.

<sup>5</sup> Door sommigen wordt kennis van grafeem-foneemcorrespondenties dan ook als een conventionele en niet als een ontlukende geletterde vaardigheid beschouwd.

<sup>6</sup> Zoals hiervoor beschreven, is alfabetkennis, op haar beurt, mogelijk ook een proxy voor andere, dieper liggende vaardigheden.

<sup>7</sup> Verhoeven (1994) merkt op dat er ook sprake kan zijn van een omgekeerde relatie: mogelijk komt metalinguïstisch bewustzijn juist tot stand door het leren kraken van de schriftcode.

<sup>8</sup> Syllaben kunnen op het laagste niveau worden onderverdeeld in fonemen (het woord /kat/ kan worden uitgesplitst in de fonemen /k/, /a/ en /t/) en op een tussenniveau in onset en rhyme: de rhyme bestaat uit de nucleus, het enige verplichte deel van de syllabe, en de coda, het foneem (of de fonemen) dat volgt op de nucleus. De onset bestaat uit het foneem (of de fonemen) dat voorafgaat aan de nucleus. Zo wordt in /kat/ de rhyme gevormd door de fonemen /a/ (de nucleus) en /t/ (de coda), en de onset door het foneem /k/ (O'Grady, Dobrovolsky & Katamba, 1997).

<sup>9</sup> In: Sénéchal *et al.* (2001).

<sup>10</sup> Hun onderzoeksgroep bestond uit 626 kinderen uit lage-SES-gezinnen met diverse etnische achtergronden. De ontwikkeling van schrijfvaardigheid was niet in het onderzoeksdesign opgenomen.

<sup>11</sup> Hieronder verstaan zij de kennis van ordeningsbegrippen en begrippen die verwijzen naar hoeveelheid en ruimtelijke oriëntatie. De toets waarmee conceptuele kennis werd vastgesteld, de 'Basic Concepts Subtest' van de 'Clinical Evaluation of Language Fundamentals-Preschool', is voor een deel vergelijkbaar met de 'Begrippentoets' van het CITO (Verhoeven & Van Kuyk, 1992; zie ook paragraaf 3.4.1).

<sup>12</sup> Bij de beschrijving van de emergent literacy-benadering (paragraaf 1.1) werd al gewezen op het sterke verband tussen mondelinge en schriftelijke taalontwikkeling.

<sup>13</sup> Arnold & Doctoroff (2003) wijzen overigens op de sterke overlap tussen sociaal-economische en etnisch-culturele variabelen. Doordat veel etnische-minderheidsgroepen worden gekenmerkt door een lage sociaal-economische status zijn de afzonderlijke bijdragen van SES en etniciteit aan de verschillen in geletterde ontwikkeling vaak moeilijk te onderscheiden.

<sup>14</sup> Bradley *et al.* maakten gebruik van data uit de National Longitudinal Survey of Youth (NLSY), waarbinnen – sinds 1986 – elke twee jaar gegevens worden verzameld over een groot aantal Amerikaanse gezinnen. De steekproef in het onderzoek van Bradley *et al.* bestond uit 5715 gezinnen.

<sup>15</sup> De effectgrootte geeft de sterkte aan van de relatie tussen de onafhankelijke en afhankelijke variabele, *onafhankelijk van steekproefgrootte*. Bus, Van IJzendoorn & Pellegrini gaven de voorkeur aan het gebruik van effectgrootten, omdat de door hen gereviewde studies – overigens net als die van Scarborough & Dobrich – veelal uitgingen van kleine steekproeven. Het gebruik van kleine steekproeven vergroot de kans op een Type II-fout (i.e. het ten onrechte verwerpen van de experimentele hypothese): statistische toetsing bij kleine steekproeven leidt immers alleen tot een significant resultaat als er sprake is van een substantieel effect. Kleine effecten worden daarmee snel over het hoofd gezien. Als index voor effectgrootte wordt doorgaans Cohen's *d* gebruikt. Voor de interpretatie van effectgrootten wordt de volgende vuistregel gehanteerd:  $d=0.20$  staat voor een klein effect,  $d=0.50$  voor een middelgroot effect en  $d=0.80$  voor een groot effect (Cohen, 1988).

<sup>16</sup> Deze laatste effectgrootte staat gelijk aan acht procent verklaarde variantie, hetzelfde percentage verklaarde variantie als werd gevonden in de review van Scarborough & Dobrich (1994).

<sup>17</sup> Beals, De Temple & Dickinson onderscheidden een aantal typen gedecontextualiseerde uitingen: verklaringen voor het gedrag van hoofdfiguren, uitleg bij bepaalde woorden, expliciete verbindingen tussen het verhaal en de leefwereld van het kind en voorspellingen over of inferenties naar aanleiding van het verhaal of de plaatjes.

<sup>18</sup> Leesgedrag van ouders werd gemeten met behulp van drie checklists. Daarmee werd vastgesteld of ouders bekend waren met de titels van een reeks tijdschriften en de namen van een reeks auteurs en andere 'culturele figuren'. Symons, Szuszkiewicz & Bonnell gaven de voorkeur aan deze maten boven een vragenlijst naar leesgedrag, omdat bij een dergelijke vragenlijst de kans op sociaal-wenselijke antwoorden groot is.

<sup>19</sup> Volgens Burgess, Hecht & Lonigan kan ook sociaal-economische status worden beschouwd als een aspect van het geletterde gezinsklimaat: deze variabele (geoperationaliseerd als ouderlijk opleidings- en arbeidsniveau) geeft immers een indicatie van "a parent's ability and disposition to provide literacy opportunities to children" (Burgess, Hecht & Lonigan, 2002: 413).



# Voor- en vroegschoolse stimuleringsactiviteiten en ontwikkeling van geletterdheid

In Hoofdstuk 1 werd ingegaan op het concept ‘ontluikende geletterdheid’, de componenten daarvan en de relatie met latere lees- en schrijfontwikkeling. Vervolgens werd een overzicht gegeven van studies naar de oorzaken van verschillen in geletterde ontwikkeling tussen kinderen, waarbij het accent werd gelegd op de rol van het gezin. Met het oog op het doel van de voorliggende studie wordt in dit tweede hoofdstuk ingegaan op de resultaten van onderzoek naar de relatie tussen de participatie in gezins- en centrumgerichte interventieprogramma’s en ontluikende en conventionele geletterdheid. In paragraaf 2.1 komen de resultaten uit zogenaamde ‘meta-analyses’ aan bod, studies waarin de resultaten van afzonderlijke effectmetingen worden gecombineerd. Omdat in zulke meta-analyses doorgaans niet wordt gekeken naar de effecten op specifieke geletterde vaardigheden, wordt in paragraaf 2.2 een overzicht gegeven van de uitkomsten van afzonderlijke studies waarin dergelijke effecten wel zijn nagegaan. Ten slotte wordt in paragraaf 2.3 aandacht besteed aan de vraag door welke variabelen de effectiviteit van voor- en vroegschoolse stimuleringsactiviteiten wordt beïnvloed.

## 2.1 Meta-analyses van effectmetingen van gezins- en centrumgerichte programma’s

Veel van het onderzoek naar de effecten van voor- en vroegschoolse activiteiten is uitgevoerd in de Verenigde Staten. Met enige regelmaat worden de uitkomsten van dergelijk effectonderzoek samengebracht in zogenaamde meta-analyses. Daarin worden de resultaten van afzonderlijke effectmetingen geïntegreerd met als doel te komen tot een overall inschatting van effecten.<sup>1</sup> Die inschatting wordt meestal gegeven in de vorm van een gecombineerde effectgrootte (doorgaans aangegeven met Cohen’s  $d$ ; zie ook paragraaf 1.4.2, noot 15). Een belangrijk voordeel van dergelijke analyses is dat ze losstaan van de specifieke context waarin programma’s worden uitgevoerd (Leseman & Blok, 2004) en daardoor een betrouwbaarder beeld geven van programma-effecten dan afzonderlijke evaluaties. In het onderstaande



worden de resultaten gepresenteerd van enkele meta-analyses van effectstudies naar gezins- en centrumgerichte activiteiten.

Meta-analyses van evaluaties van gezinsgerichte interventies laten doorgaans maar weinig positieve effecten zien. Een uitgebreide, maar enigszins gedateerde meta-analyse van studies naar ouder-kindprogramma's is die van White, Taylor & Moss (1992). In hun analyse maakten zij twee vergelijkingen. In de eerste plaats vergeleken ze evaluaties van centrumgerichte programma's *met* een oudercomponent met evaluaties van centrumgerichte programma's *zonder* een oudercomponent. Op basis van een bestand van 83 studies concludeerden zij dat de betrokkenheid van ouders niet tot aanvullende effecten leidde. De gemiddelde effecten van beide typen programma's op de (cognitieve) ontwikkeling van kinderen waren namelijk vergelijkbaar (respectievelijk Cohen's  $d=0.52$  en  $0.53$ ). In de tweede plaats vergeleken White, Taylor & Moss evaluaties van gezinsgerichte interventies waarin ouders een centrale rol speelden met evaluaties van gezinsgerichte interventies die met name door professionals werden uitgevoerd. Hoewel ze effecten vonden van het eerste type interventies, waren die gemiddeld kleiner dan die van de 'professionele' interventies (respectievelijk Cohen's  $d=0.49$  en  $0.66$ ).

Een meer recente meta-analyse is die van Mattingly *et al.* (2002). Zij analyseerden de uitkomsten van 41 evaluaties van gezinsprogramma's. Anders dan in de studie van White, Taylor & Moss (1992) maakten zij geen gebruik van Cohen's  $d$  als maat voor effectgrootte, maar construeerden ze een eigen maat. Per studie trokken ze het aantal effectmaten waarop geen programma-effect werd gevonden af van het aantal effectmaten waarop wel een programma-effect werd gevonden.<sup>2</sup> Het resultaat daarvan deelden ze door het totale aantal in de studie gebruikte effectmaten. Wat resulteerde was een zogenaamde 'effectiveness ratio' met een minimumwaarde van  $-1$  en een maximumwaarde van  $1$ . Het gemiddelde van de effectiveness ratio's van de 41 studies was  $.22$ , wat erop duidt dat er, over het geheel bezien, sprake was van positieve effecten van programmadeelname. Nadere beschouwing maakte echter duidelijk dat die positieve uitkomst vooral werd veroorzaakt door tekortkomingen in het design van de geanalyseerde evaluaties. Een analyse waarin alleen de methodologisch sterke studies waren opgenomen, liet namelijk geen positieve effecten zien.

In meta-analyses van onderzoek naar centrumgerichte interventie wordt doorgaans een onderscheid gemaakt tussen kleinschalige modelstudies en studies naar grootschalige, gesubsidieerde programma's (Barnett, 1995; Currie, 2001; Leseman & Blok, 2004). In modelstudies wordt de effectiviteit nagegaan van programma's die vaak door onderzoekers zelf zijn ontwikkeld. De uitvoeringscondities van deze interventies zijn meestal gunstig: ze worden veelal aangeboden in kleine groepen met lage leidster-kindratio's<sup>3</sup> en de uitvoering ervan vindt plaats door goed getrainde leidsters, die worden begeleid door experts. Bovendien zijn de studies zelf doorgaans gedegen van opzet: in veel gevallen wordt gebruik gemaakt van pretest-

posttest-designs en gerandomiseerde experimentele en controlegroepen. De uitvoeringscondities van grootschalige, gesubsidieerde programma's zijn meestal minder gunstig: ze worden vaak aangeboden in grotere groepen met hogere leidster-kindratio's en uitgevoerd door leidsters die minder intensief worden getraind en ondersteund. Ook de kwaliteit van de effectmetingen is doorgaans beperkt. Zo komt aselechte toewijzing van kinderen aan een programma- of controlegroep in zulke studies nauwelijks voor.

Uit meta-analyses van modelstudies komen doorgaans grotere effecten naar voren dan uit die van studies naar grootschalige programma's. Bovendien lijken de effecten van modelprogramma's langer behouden te blijven. Leseman *et al.* (1998), bijvoorbeeld, voerden een meta-analyse uit van achttien modevaluaties (waaronder het bekende 'Abecedarian Project', cf. Campbell & Ramey, 1994). Ze vonden, over het geheel gezien, kleine tot middelgrote effecten van de geëvalueerde programma's op cognitieve ontwikkeling en taal/geletterdheid (respectievelijk Cohen's  $d=0.41$  en  $0.49$ ). Het gemiddelde effect op sociaal-emotionele ontwikkeling was aanzienlijk kleiner (Cohen's  $d=0.20$ ). Bovendien bleek, bij beschouwing van studies waarin een korte-termijn-follow-up was uitgevoerd, dat er, althans wat betreft cognitie en taal/geletterdheid, nauwelijks sprake was van uitdoving van effecten: de gemiddelde effectgrootten bleven nagenoeg gelijk. Programma-effecten op sociaal-emotionele ontwikkeling waren na een jaar overigens volledig verdwenen. Gilliam & Zigler (2001) voerden een meta-analyse uit van dertien studies naar grootschalige, gesubsidieerde programma's. Zij vonden dat de door hen geobserveerde korte-termijneffecten op 'algemene ontwikkeling'<sup>4</sup> en schoolresultaten al na een jaar verdwenen waren.

Blok *et al.* (2005) presenteren de resultaten van een meta-analyse waarin evaluaties (negentien in totaal) van zowel gezinsgerichte, centrumgerichte als gecombineerde (i.e. gezins- en centrumgerichte) programma's zijn opgenomen. Ze reduceerden de gebruikte effectmaten tot twee domeinen: 'cognitieve ontwikkeling' en 'sociaal-emotionele ontwikkeling'. Ze berekenden eerst de totale gecombineerde effectgrootten (Cohen's  $d$ ) op basis van de korte-termijnresultaten van alledrie de typen studies samen: die effectgrootte bedroeg 0.32 voor het cognitieve domein en 0.05 voor het sociaal-emotionele domein. Vervolgens voerden ze een multiple regressieanalyse uit met 'programmatype' als één van de predictoren. Daaruit bleek dat het effect van participatie in een centrum- of combinatieprogramma zo'n 0.40 tot 0.50 standaarddeviatie groter was dan het effect van deelname aan een gezinsprogramma.

De voornaamste bevinding uit de hierboven gepresenteerde meta-analyses lijkt te zijn dat centrumgerichte en gecombineerde programma's meer effect sorteren dan gezinsgerichte programma's. Of die conclusie ook geldt voor de ontwikkeling van geletterdheid – de kern van het onderhavige onderzoek – wordt uit de hierboven beschreven studies onvoldoende duidelijk. Een belangrijk nadeel van meta-



analyses is immers dat de verschillende typen effectmaten die in de geanalyseerde studies worden gebruikt, veelal worden samengevoegd. Effectmaten die betrekking hebben op geletterde vaardigheden worden vaak geplaatst onder de noemer ‘taalontwikkeling’ of, nog algemener, onder de noemer ‘cognitieve ontwikkeling’. Conclusies ten aanzien van de relatie tussen VVE-deelname en geletterde ontwikkeling zijn op basis van meta-analyses dan ook moeilijk te trekken.

## 2.2 Resultaten van afzonderlijke effectmetingen

Anders dan in de hierboven beschreven meta-analyses wordt in veel afzonderlijke effectmetingen wel expliciet aandacht besteed aan de effecten van voor- en vroegschoolse activiteiten op de ontwikkeling van geletterde vaardigheden. In het onderstaande worden de resultaten van enkele van deze effectmetingen besproken. Paragraaf 2.2.1 behandelt de uitkomsten van studies naar gezinsgerichte programma's, paragraaf 2.2.2 beschrijft de resultaten van studies naar centrumgerichte programma's. Zoals eerder aangegeven, kennen de Verenigde Staten een uitgebreide traditie in onderzoek naar voor- en vroegschoolse educatie. Zowel paragraaf 2.2.1 als 2.2.2 starten daarom met de resultaten van Amerikaanse effectstudies. Aan het einde van beide paragrafen wordt ingegaan op de uitkomsten van Nederlands onderzoek.

### 2.2.1 Afzonderlijke effectmetingen van gezinsgerichte programma's

#### Amerikaans onderzoek

Gezinsgerichte ontlukende-geletterdheidsprogramma's zijn doorgaans gericht op het bereiken van één of meer van de volgende drie doelen (Purcell-Gates, 2000):

- het bevorderen van de geletterde kennis en vaardigheden van kinderen;
- het bevorderen van de kennis en vaardigheden van ouders, waarmee indirect ook de kennis en vaardigheden van kinderen worden gestimuleerd;
- het bevorderen van de kwaliteit van de ouder-kindinteractie.

Het meeste onderzoek naar dergelijke programma's richt zich op het vaststellen van effecten in het eerste domein, de kennis en vaardigheden van kinderen. De uitkomsten van deze studies wijzen echter niet allemaal in dezelfde richting.

Jordan, Snow & Porche (2000) onderzochten de effectiviteit van het gezinsgerichte programma 'EASE'.<sup>5</sup> In het kader van dat programma bezochten ouders, gedurende een half jaar, elke maand een instructiebijeenkomst, waarin ze uitleg kregen over stimulerende voorleesstrategieën. Aan ouders werd gevraagd de besproken strategieën toe te passen in voorleessessies met hun kind, waarbij ze gebruik konden maken van door de onderzoekers geselecteerd voorleesmateriaal.

Aan het onderzoek deden 248 gezinnen mee, waarvan er 177 deelnamen aan het programma en 71 in de controlegroep zaten. De geletterde ontwikkeling van de kinderen uit beide groepen – allemaal kinderen in de kleuterleeftijd – werd gemeten met toetsen voor mondelinge taalvaardigheid (geoperationaliseerd in termen van woordenschat, verhaalbegrip en narratieve productie), fonologisch bewustzijn en schriftkennis (letterkennis, kennis van schriftconventies en vaardigheid in het omgaan met ‘environmental print’). De toetsen werden afgenomen direct voor en na de interventie. Analyses lieten zien dat deelname aan het programma met name van invloed was op de ontwikkeling van ‘oral language skills’<sup>6</sup>: er werd een significant, middelgroot tot groot programma-effect (Cohen’s  $d=0.64$ ) gevonden op de scores op de mondelinge-taalmaat. Het programma leek echter weinig bij te dragen aan de ontwikkeling van codegerelateerde vaardigheden: Jordan, Snow & Porche vonden slechts kleine tot middelgrote, niet-significante effecten op fonologisch bewustzijn (Cohen’s  $d=0.32$ ) en schriftkennis (Cohen’s  $d=0.07$ ).

Phillips, Norris & Mason (1996) observeerden juist het tegenovergestelde. Zij vergeleken de effecten van drie varianten van een voorleesinterventie gericht op kinderen in de ‘kindergarten’-leeftijd. De eerste variant was een gezinsgericht programma (zowel inhoudelijk als organisatorisch vergelijkbaar met het programma uit de studie van Jordan, Snow & Porche, 2000), waarbij ouders aan het begin van het kindergarten-jaar een aantal instructiebijeenkomsten bezochten, waar ze uitleg kregen over stimulerend voorlezen. Gedurende het kindergarten-jaar kregen ze wekelijks een boekje toegestuurd, waaruit ze hun kind voorlasen. De tweede variant was een centrumgericht programma, dat werd aangeboden in de kleutergroep. Kleuterleerkrachten namen, net als de ouders in de eerste variant, deel aan een aantal instructiebijeenkomsten. Vervolgens voerden ze wekelijks activiteiten uit rond voorleesboekjes die door de onderzoekers ter beschikking werden gesteld (dezelfde boekjes als in variant 1). In de derde variant werden de beide programma’s gecombineerd. De onderzoeksgroep bestond uit 325 kinderen die aselekt werden toegewezen aan drie experimentele condities en een controlegroep. De kinderen uit de drie experimentele condities namen respectievelijk deel aan variant 1, 2 en 3 van de voorleesinterventie, de controlekinderen kregen het reguliere kindergarten-programma aangeboden. De geletterde ontwikkeling van de kinderen werd gemeten met behulp van toetsen voor mondelinge taalvaardigheid (geoperationaliseerd als begrijpend luisteren) en ontlukende codegerelateerde vaardigheden (letterkennis, kennis van schriftconventies, fonologisch bewustzijn en ontlukend schrijfgedrag). Phillips, Norris & Mason observeerden, anders dan Jordan, Snow & Porche (2000), wel een effect van programmadeelname op de ontwikkeling van codegerelateerde vaardigheden. Kinderen die in de voorleesinterventie participeerden – dus ook de kinderen die aan het gezinsgerichte programma deelnamen – scoorden significant hoger dan de kinderen in de controlegroep. Phillips, Norris & Mason vonden overigens geen verschillen tussen de experimentele condities



onderling: de ene programmavariant was, met andere woorden, niet effectiever dan de andere. Daarnaast ontbrak – opnieuw tegengesteld aan de bevindingen van Jordan, Snow & Porche – een effect van programmadeelname op ‘oral language skills’: de kinderen uit de controlegroep scoorden even goed op de mondelinge-taalkaak als de kinderen uit de drie experimentele condities.

In sommige evaluatiestudies wordt niet alleen gekeken naar programma-effecten op kinderen, maar ook naar effecten op ouders. Morrow & Young (1997) onderzochten de relatie tussen participatie in een gezinsgericht programma en de geletterde ontwikkeling en leesmotivatie van achterstandsleerlingen aan het begin van het primair onderwijs. Aanvullend gingen ze na of deelname aan dat programma ertoe leidde dat ouders meer geletterde activiteiten ondernamen met hun kinderen. Aselect werden 56 lage-SES-gezinnen toegewezen aan een programma- en controleconditie. De gezinnen uit de programmagroep kregen bij de start van de interventie een set stimuleringsmaterialen toegestuurd. Daarnaast namen ouders deel aan maandelijks begeleidingssessies, die werden georganiseerd door de onderzoekers. De gezinnen uit de controlegroep kregen dit aanbod niet. De vaardigheden en attitudes van de kinderen uit beide groepen werden vastgesteld met toetsen en leerkrachtbeoordelingen na beëindiging van het programma. Gezamenlijke participatie in geletterde activiteiten werd nagegaan met behulp van oudervragenlijsten, die voor en na de interventie werden afgenomen. Uit de analyses kwamen verschillende positieve programma-effecten naar voren. Allereerst scoorden de kinderen uit de programmagroep significant beter dan de controlekinderen op toetsen voor narratieve vaardigheden (begrijpend luisteren en het kunnen navertellen van een verhaaltje) en op leerkrachtbeoordelingen van beginnende lees- en schrijfvaardigheid. Daarnaast gaven de programma-ouders bij de nameting aan aanzienlijk vaker geletterde activiteiten met hun kind te ondernemen dan bij de voormeting. In de controlegroep, daarentegen, was de gezamenlijke participatie in geletterde activiteiten tussen de voor- en nameting nauwelijks toe- en soms zelfs afgenomen.

Effecten van gezinsgerichte interventie op de kwaliteit van de omgang tussen ouder en kind zijn maar beperkt onderzocht, hoewel in veel gezinsprogramma's beïnvloeding van de ouder-kindinteractie het voornaamste doel is. Purcell-Gates (2000: 866) merkt in dit verband het volgende op:

“although parent/child interactions around print are at the heart of most family literacy programs, documentation of program impact on the frequency and nature of these interactions is difficult and thus insufficient at the present time.”

Neuman & Gallagher (1994) gingen met een kleinschalige dieptestudie de effectiviteit na van een kortdurend gezinsprogramma gericht op verbetering van de moeder-kindinteractie. Het programma bestond uit drie huisbezoeken, waarin moeders uitleg kregen over interactiestrategieën die, blijkens eerder onderzoek (zie ook paragraaf 1.4.2), positief bijdragen aan de geletterde ontwikkeling van kinderen:

'labelling', 'scaffolding' en 'contingent responsivity'. Met labelling wordt bedoeld op het benoemen en beschrijven van objecten door de moeder – bijvoorbeeld naar aanleiding van een afbeelding uit een prentenboek – en het stellen van benoem- en beschrijfvragen aan het kind. Scaffolding wordt door de onderzoekers gedefinieerd als het creëren van "supported situations in which [...] children could extend their current skills and knowledge to a higher level of competence" (Neuman & Gallagher, 1994: 387). Scaffolding betekent bijvoorbeeld dat de moeder een uit te voeren taak onderverdeelt in een aantal subtaken en daarmee de activiteit als geheel toegankelijker maakt voor het kind. Contingent responsivity of 'sensitieve responsiviteit' (zie ook Van Tuijl, 1993) houdt in dat de moeder haar uitingen zodanig afstemt op die van haar kind, dat het kind zijn of haar bijdrage aan de interactie kan uitbreiden. Een ophelderingsvraag naar aanleiding van een uiting van het kind, waarmee de moeder tegelijkertijd een nieuwe bijdrage van het kind uitlokt, is een voorbeeld van een sensitieve, responsieve uiting. Zes laagopgeleide moeders deden aan het programma mee. De interactie tussen de moeders en hun kind werd op verschillende momenten beoordeeld: voorafgaand aan de interventie, een week na elk huisbezoek en bij twee follow-ups kort na beëindiging van het programma. Neuman & Gallagher observeerden een aanzienlijke toename in het gebruik van de getrainde interactiestrategieën tussen de voormeting en de metingen kort na elk huisbezoek. Het aandeel labelling-uitingen in de bijdragen van de moeders groeide met gemiddeld 29.7 procent, het aandeel scaffolding-uitingen met gemiddeld 21.5 procent en het aandeel sensitieve, responsieve uitingen met gemiddeld 30.2 procent. Wel was er aanzienlijke variatie in de mate waarin moeders vooruitgingen. In één gezin, bijvoorbeeld, nam het aandeel scaffolding-uitingen met maar 3 procent toe (van 29 naar 32 procent), terwijl in een ander gezin sprake was van een groei van maar liefst 46 procent (van 18 naar 64 procent). Bij beide follow-up-metingen bleek het percentage stimulerende uitingen behoorlijk te zijn afgenomen; niettemin was dat percentage nog altijd hoger dan bij de voormeting. De interventie leek ook een positieve invloed te hebben op de participatie van de kinderen tijdens de interactie. Neuman & Gallagher telden op elk meetmoment het aantal actieve bijdragen van het kind en het aantal 'niet-responsieve' uitingen (bijvoorbeeld een weigering om mee te doen met een door de moeder voorgestelde activiteit). Ze vonden dat het aantal actieve bijdragen tussen de voormeting en de laatste follow-up significant was toegenomen. Het aantal niet-responsieve uitingen was juist significant afgenomen.

### Nederlands onderzoek

Eén van de bekendste Nederlandse gezinsinterventieprogramma's is 'Opstap Opnieuw'. Het programma werd in de jaren negentig ontwikkeld als opvolger van 'Opstap', dat op zijn beurt een bewerking was van het uit Israël afkomstige 'HIPPY' ('Home Instruction Program for Preschool Youngsters', cf. Lombard,



1981). De globale organisatie en uitvoeringswijze van Opstap Opnieuw zijn grotendeels dezelfde als die van het oude Opstap: ouder en kind (meestal moeder en kind) voeren twee jaar lang – tussen het vierde en zesde levensjaar van het kind – gedurende vijf dagen per week een reeks van activiteiten uit, die tot doel hebben bij te dragen aan de talige, cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. Daarnaast beoogt het programma moeders vaardigheden bij te brengen waarmee ze de schoolloopbaan van hun kind blijvend kunnen ondersteunen (Eldering & Vedder, 1992). De gezinnen worden begeleid door paraprofessionele krachten, zogenaamde ‘buurtmoeders’<sup>7</sup>: vrouwen met een vergelijkbare talig-culturele achtergrond, maar een hogere opleiding dan de deelnemende moeders. Tijdens wekelijkse huisbezoeken en groepsbijeenkomsten maken zij door middel van rollenspel duidelijk hoe de programma-activiteiten moeten worden uitgevoerd. De buurtmoeders worden bij hun werk ondersteund door programmacoördinatoren, professionals die doorgaans een pedagogische of verwante vooropleiding hebben gevolgd.

Een evaluatie van het oude Opstap (zie Eldering & Vedder, 1992) liet weinig positieve effecten zien: over het geheel scoorden de kinderen die aan het programma hadden deelgenomen niet beter dan een controlegroep op maten voor talige, cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling. De tegenvallende resultaten van deze evaluatie en de inhoudelijke bekritiserings van het programma door experts uit verschillende disciplines (Pels, 1990; Vallen, 1992) leidden tot de ontwikkeling van een nieuw programma: Opstap Opnieuw. Het voornaamste verschil met het oude programma is de nadruk op ‘co-constructie’ in de ouder-kindinteractie (cf. John-Steiner & Mahn, 1996) en een sensitieve, responsieve houding van ouders. Waar de activiteiten in het oude Opstap sterk waren voorgestructureerd en met name door de ouder werden gestuurd, geeft Opstap Opnieuw meer gelegenheid tot differentiatie en een actieve inbreng van het kind.

Binnen Opstap Opnieuw is er veel aandacht voor de stimulering van ontlukende geletterdheid. De samenstellers van het programma richtten zich daarbij, behalve op ‘code-related skills’ (metalinguïstisch bewustzijn, kennis van letternamen, ontlukend schrijfgedrag), met name op ‘oral language skills’ (woorden-schat, narratieve vaardigheden, vaardigheid in het omgaan met gedecontextualiseerd taalgebruik). De ontwikkeling van beide typen vaardigheden wordt gestimuleerd via regelmatig terugkerende activiteiten als voorlezen, liedjes zingen, versjes zeggen, activiteiten rond visueel materiaal en taalspel (voor een uitgebreide beschrijving, zie Kurvers & Van de Guchte, 1995; Kurvers & Vallen, 1995; Aarts & Kurvers, 2001).

Opstap Opnieuw is opgezet als een eigen-taalprogramma. Naast de Nederlands-talige versie is er voor de voornaamste allochtone doelgroepen – Turkse en Marokkaanse gezinnen – een versie in de moedertaal ontwikkeld. Hiervoor worden twee argumenten genoemd (cf. Van Tuijl, Leseman & Rispen, 2001). Ten eerste wordt aangenomen dat de programma-activiteiten het meest effectief worden

uitgevoerd in de taal die de primaire uitvoerders, ouders en kinderen, het beste beheersen. Ten tweede wordt er, in lijn met Cummins' 'afhankelijkheidshypothese' (cf. Cummins, 2001), van uitgegaan dat de vaardigheden die de kinderen in hun eerste taal, het Turks of (Standaard-)Arabisch, opdoen, worden overgedragen naar hun tweede taal, het Nederlands.<sup>8</sup>

Gelijktijdig met de implementatie van Opstap Opnieuw werd gestart met een effectmeting. Hiertoe werd een quasi-experimenteel onderzoek opgezet, waarin twee (niet-gerandomiseerde) groepen werden vergeleken: een groep die aan het programma deelnam (N=210) en een controlegroep (N=123). Hoewel Opstap Opnieuw zich ook richt op autochtone achterstandsgroepen, werden in de steekproef alleen Turkse en Marokkaanse kinderen opgenomen. Gekeken werd naar programma-effecten op korte termijn (kort na beëindiging van het programma), op middellange termijn (ongeveer tweeëneenhalf jaar na beëindiging) en op lange termijn (zes jaar na beëindiging). Hierbij werd gebruik gemaakt van (ontluikende-) geletterdheidsmaten, maar ook van andere schoolsuccesgegevens. Op beide wordt hieronder ingegaan.

De korte-termijnmeting (zie Van Tuijl, 2001; Van Tuijl, Leseman & Rispens, 2001) kende twee meetmomenten: direct na afloop van het programma en ongeveer een half jaar daarna. Tijdens het eerste meetmoment werden, via receptieve en productieve woordenschattoetsen en een zinsimitatietoets, de 'oral language skills' van kinderen getest, zowel in hun moedertaal (Turks, Marokkaans-Arabisch of Berber) als in het Nederlands. Daarnaast werd gekeken naar voorbereidende rekenvaardigheid. Analyses lieten voor enkele subgroepen programma-effecten zien. Zo was er in de Turkse groep sprake van kleine tot middelgrote effecten op rekenscores en receptieve woordenschat Turks (respectievelijk Cohen's  $d=0.45$  en  $0.37$ ); op de Nederlandse mondelinge-taalmaten werden geen effecten gevonden. Voor de Marokkaanse groep werden in eerste instantie helemaal geen programma-effecten vastgesteld. Na splitsing in een Marokkaans-Arabisch groep en een Berbergroep, bleek er voor de eerste groep echter sprake van een middelgroot tot groot effect (Cohen's  $d=0.58$ ) op voorbereidend rekenen.

Tijdens het tweede meetmoment werd opnieuw gekeken naar mondelinge taalvaardigheid (alleen in het Nederlands) en rekenvaardigheid, maar nu was er geen sprake van positieve effecten van programmadeelname. Voor de Marokkaans-Arabisch groep werd er zelfs een middelgroot tot groot *negatief* effect gevonden op receptieve woordenschat Nederlands (Cohen's  $d=0.58$ ). Wel was er, voor de hele steekproef, sprake van een positief effect op doorstroom: in zowel de Turkse als de Marokkaanse groep gingen significant meer Opstap- dan controleleerlingen door naar groep 3. Nadere analyse liet zien dat de betere doorstroom van Turkse Opstapleerlingen met name werd bepaald door beoordeelde werkhouding en beginnende rekenvaardigheid; voor de Marokkaanse Opstapleerlingen bleef de achtergrond van het doorstroomeffect onduidelijk. Mogelijk is in dat laatste geval



sprake van een variant op het 'Pygmalion-effect' (cf. Rosenthal & Jacobson, 1968). Een leerkracht weet dat een bepaald kind uit zijn of haar groep deelneemt aan Opstap Opnieuw en daardoor thuis structureel wordt voorzien van stimulerend aanbod. Mogelijk schat die leerkracht daardoor het niveau van dat kind hoger in dan dat van een vergelijkbaar kind dat niet aan het programma meedoet, ook al wordt die hogere inschatting niet door objectieve gegevens ondersteund.

Voor de middellange-termijnmeting (zie Van Tuijl, 2002) werd gebruik gemaakt van scores op standaardtoetsen (er werd onder meer gekeken naar typische conventionele geletterde vaardigheden als technisch en begrijpend lezen, spelling en woordenschat), doorstroomgegevens en rapportcijfers. Uit analyse van de toets-scores bleek maar in één geval sprake van een positief programma-effect: in groep 4 scoorden de Marokkaanse Opstapleerlingen significant beter dan de Marokkaanse controlegroep op een toets voor begrijpend lezen. Het in groep 3 geobserveerde doorstroomeffect bleef behouden: zowel in de Turkse als in de Marokkaanse groep waren meer programma- dan controleleerlingen zonder doublure naar groep 5 doorgestroomd. Voor de Turkse groep bleek zelfs sprake van een 'naijleffect' (Van Tuijl, 2002: 31): van de groep die bij het einde van de korte-termijnmeting in groep 3 zat, waren significant meer Opstap- dan controlekinderen naar groep 5 doorgestroomd. Analyse van de rapportcijfers liet in de meeste gevallen geen verschillen zien tussen programma- en controleleerlingen. De verschillen die werden gevonden, waren bovendien niet automatisch in het voordeel van de programmagroep. Zo was er, wat betreft de scores op de lees-begriptoetsen in groep 5, sprake van een trend *in het nadeel* van de Turkse en Marokkaanse Opstapleerlingen.

Voor de lange-termijnmeting (zie Van Tuijl, 2004) werd gekeken naar doorstroom, scores op de CITO-Eindtoets Basisonderwijs (de onderdelen taal, rekenen en studievvaardigheden) en leerkrachtadviezen voor het voortgezet onderwijs. Ook in deze meting werd vastgesteld dat het in groep 3 gevonden doorstroomeffect bleef gehandhaafd. Een naijleffect, zoals dat bij de middellange-termijnmeting optrad, werd echter niet gevonden. Evenmin was er sprake van verschillen tussen programma- en controleleerlingen wat betreft eindtoetsscores en vervolgadvisen.

Op basis van de effectmeting van Van Tuijl moet worden geconcludeerd dat het effect van Opstap Opnieuw op de ontwikkeling van (ontluikende) geletterde vaardigheden beperkt is. Er werden slechts twee positieve programma-effecten vastgesteld: op receptieve woordenschat Turks direct na beëindiging van het programma en op het leesbegrip van Marokkaanse leerlingen in groep 4. In sommige gevallen was er zelfs sprake van een negatief effect van deelname. Wel moet daaraan worden toegevoegd dat bij de korte-termijnmeting slechts in beperkte mate naar (ontluikende) geletterdheid is gekeken. Hoewel Opstap Opnieuw zich richt op allerlei aspecten van de vroege geletterde ontwikkeling, werd door Van Tuijl (2001) alleen gekeken naar woordenschatscores.

Overigens is recent ook op landelijke schaal gekeken naar de effectiviteit van ouder-kindprogramma's als Opstap Opnieuw (cf. Tesser & Iedema, 2001; Driessen, 2003). Hierbij werd gebruik gemaakt van gegevens uit het PRIMA-cohortonderzoek, waarin tweejaarlijks de schoolresultaten van een grote groep basisschoolleerlingen worden verzameld<sup>9</sup>; daarbij wordt onder meer gekeken naar taalvaardigheidsscores. De dataverzameling in dit onderzoek is geconcentreerd op leerlingen in de 'even' leerjaren (i.e. groep 2, 4, 6 en 8). Voor de taalvaardigheidsmeting in groep 2 wordt gebruik gemaakt van de CITO-Begrippentoets, die de kennis meet van begrippen die van belang zijn voor het beginnend leren lezen en schrijven, alsmede het inzicht in de conventies van geschreven taal (zie paragraaf 3.4.1 voor een uitgebreide beschrijving van deze toets). Voor het vaststellen van de taalvaardigheid in de overige groepen wordt een toets voor 'algemene' (syntactische, morfologische en semantische) taalvaardigheid gebruikt. In de studies van Tesser & Iedema en Driessen werden, anders dan in de hierboven beschreven effectmeting van Van Tuijl, helemaal geen effecten van deelname aan ouder-kindprogramma's gevonden. Wel moet worden aangetekend dat zij bij hun analyses geen onderscheid maakten tussen Opstap Opnieuw en overige programma's.

### 2.2.2 Afzonderlijke effectmetingen van centrumgerichte programma's

#### Amerikaans onderzoek

Eén van de bekendste grootschalige Amerikaanse interventieprogramma's is het 'Head Start'-project. Head Start, waaraan volgens recente gegevens zo'n negenhonderdduizend kinderen deelnemen (U.S. Department of Health and Human Services, 2004), werd in 1965 gelanceerd als onderdeel van de zogenaamde 'War on Poverty', die door de toenmalige president Johnson werd ingezet om de onderwijs- en arbeidsmarktpositie van arme Amerikaanse gezinnen te verbeteren (Lamb, Sternberg & Ketterlinus, 1992; Leseman & Van der Leij, 2004; Zigler & Styfco, 2004). Als onderdeel van het project bezoeken kinderen – meestal enkele dagdelen per week gedurende één schooljaar (Zigler & Styfco, 1994) – een voorschools kindercentrum, waar ze deelnemen aan activiteiten die hen voorbereiden op de start in het kleuteronderwijs (de Amerikaanse 'kindergarten'). Head Start concentreert zich overigens niet alleen op kinderen, maar biedt ook hulp aan ouders, onder andere via opvoedingsondersteuning en gezondheidsvoorlichting (Zigler & Styfco, 1994; 2004).

In enkele recente studies is gekeken naar de relatie tussen Head Start-deelname en de ontwikkeling van geletterde vaardigheden. Zo onderzochten Zill *et al.* (2001) de ontluikende geletterdheid van een grote groep kinderen (N=1613) vanaf hun start in het Head Start-centrum tot aan het einde van het kindergarten-jaar. Ze volgden de ontwikkeling van drie geletterde vaardigheden: woordenschat, vroege schrijfvaardigheid en letterherkenning. Vanwege het ontbreken van een controle-



groep vergeleken ze de scores van de kinderen die aan Head Start deelnamen met die van een landelijke normgroep.<sup>10</sup> De resultaten uit het onderzoek van Zill *et al.* lijken te wijzen op enkele positieve korte-termijneffecten. Bij de voormeting vonden ze dat de Head Start-kinderen op alledrie de gebruikte maten aanzienlijk onder het landelijke gemiddelde scoorden (respectievelijk 1.03, 1.08 en 0.61 standaarddeviatie). Bij de tweede meting – aan het einde van het Head Start-jaar – was de achterstand op woordenschat en vroege schrijfvaardigheid significant afgenomen (tot respectievelijk 0.75 en 0.79 standaarddeviatie). Bij de derde meting – aan het einde van het kindergarten-jaar – bleek de achterstand op woordenschat en vroege schrijfvaardigheid nog verder teruggelopen (tot respectievelijk 0.43 en 0.20 standaarddeviatie). Wat letterherkenning betreft werd de achterstand van de Head Start-kinderen niet kleiner: tussen het begin en einde van het Head Start-jaar nam die achterstand zelfs iets toe (van 0.61 naar 0.68 standaarddeviatie).

Overigens moet worden aangetekend dat ook in eerdere Head Start-evaluaties positieve korte-termijneffecten werden gevonden, die echter al snel weer uitdoofden (cf. Leseman & Blok, 2004). Daarnaast lijkt Head Start niet voor alle deelnemers effectief. Currie & Thomas (1995) onderzochten de effecten van Head Start-participatie op de ‘oral language skills’ van Europees- en Afrikaans-Amerikaanse achterstandskinderen. Ze vergeleken daartoe de woordenschatscores van drie groepen (in totaal 4787 kinderen): Head Start-kinderen, kinderen die naar een regulier voorschools centrum waren geweest en kinderen die geen voorschools centrum hadden bezocht.<sup>11</sup> Na correctie voor relevante achtergrondkenmerken bleek er alleen sprake van een significant programma-effect voor de Europees-Amerikaanse groep: Europees-Amerikaanse kinderen die aan Head Start hadden deelgenomen scoorden significant beter op de woordenschattaak dan de twee overige groepen. Voor de Afrikaans-Amerikaanse kinderen ontbrak zo’n effect. Currie & Thomas schrijven dit laatste toe aan de ongunstige context waarin het programma werd uitgevoerd:

“To the extent that African-American children come disproportionately from more disadvantaged homes, located in poorer communities [...] one might expect Head Start to have either small initial effects or effects that dissipate more quickly over time.” (Currie & Thomas, 1995: 356)

Een belangrijk probleem in het Head Start-onderzoek is dat onduidelijk blijft waardoor de geobserveerde effecten worden veroorzaakt. Zigler & Styfco (1994) geven aan dat de vele centra waar het programma wordt uitgevoerd<sup>12</sup>, aanzienlijk van elkaar verschillen in hun pedagogische benadering en de kwaliteit van het aanbod waarin ze voorzien, onder meer vanwege de grote variatie in de deskundigheid van leidsters.

Gegevens over de effectieve elementen in centrumgerichte programma’s komen naar voren uit experimentele studies, i.e. studies waarin het aanbod dat kinderen krijgen wordt gemanipuleerd. Een veel geciteerd experiment is dat van Whitehurst

*et al.* (1994). Zij onderzochten de effecten van een centrumgerichte interventie op de ontluikende geletterdheid van een groep vierjarige achterstandskinderen ( $N=207$ ). De interventie, die bestond uit een serie interactieve voorleessessies (Whitehurst *et al.* gebruiken de term 'dialogic reading'), aangevuld met zogenaamde 'phonics'-instructie<sup>13</sup>, werd uitgevoerd in vier Head Start-centra. Een random samengestelde groep van 110 Head Start-kinderen nam deel aan de interventie, de resterende 97 kinderen volgden het reguliere Head Start-programma. Naast het centrumgerichte gedeelte bevatte de interventie overigens ook een gezinsgerichte component. Net als de leidsters kregen de ouders van deelnemende kinderen training in interactief voorlezen en werden ze – via het ter beschikking stellen van voorleesmateriaal – gestimuleerd de getrainde vaardigheden thuis in praktijk te brengen. Whitehurst *et al.* bekeken de scores van de programma- en controlegroep op vier geletterdheidsmaten: metalinguïstisch bewustzijn, mondelinge taalvaardigheid, vroege schrijfontwikkeling en kennis van schriftconventies. Vergelijking van de groepen wees uit dat de interventie effectief was, maar dat de effecten ervan beperkt bleven tot de laatste twee maten.<sup>14</sup> Het ontbreken van een effect op de eerste maat – metalinguïstisch bewustzijn – lijkt voor een deel te zijn veroorzaakt door het feit dat de onderzoekers gebruik maakten van geaggregeerde scores; op bepaalde subdomeinen van metalinguïstisch bewustzijn (o.a. letter- en klank-identificatie) bleken namelijk wel significante tussengroepsverschillen te bestaan. Het ontbreken van een effect op mondelinge taalvaardigheid schrijven Whitehurst *et al.* toe aan het feit dat de leidsters de interactieve voorleessessies niet optimaal uitvoerden. Tijdens de instructie werden leidsters kort getraind in het initiëren van 'gedecontextualiseerde' voorleesinteracties. Mede naar aanleiding van eerdere studies (zie ook paragraaf 1.4.2) was de verwachting dat dat type interacties sterk zou bijdragen aan de mondelinge taalontwikkeling van kinderen. Observaties tijdens de voorleessessies lieten echter zien dat de meeste leidsters niet verder kwamen dan eenvoudige, 'gecontextualiseerde' interacties, die binnen het kader van het voorleesboek bleven.

Wasik & Bond (2001) onderzochten de effectiviteit van een vergelijkbare voorleesinterventie. Deze interventie, die met name was gericht op de verwerving van 'oral language skills' (meer specifiek, receptieve en productieve woordenschat), bestond uit een serie interactieve voorleessessies en enkele daaraan gekoppelde spelactiviteiten. Observaties lieten zien dat participerende leidsters, die voorafgaand aan de interventie intensief werden getraind, er, anders dan in de studie van Whitehurst *et al.* (1994), wel in slaagden interacties van een hoger abstractieniveau te initiëren. Wasik & Bond vergeleken de woordenschatscores van kinderen die aan de interventie deelnamen ( $N=61$ ) met die van kinderen die een normaal preschool-programma volgden ( $N=60$ ). De onderzoekers maakten gebruik van drie taken: een algemene woordenschattoets en een receptieve en productieve woordenschattaak die waren gebaseerd op de begrippen die in de voorleessessies aan bod kwamen.



Opmerkelijk was dat de kinderen uit de experimentele groep niet alleen significant beter scoorden op de twee laatste taken – hetgeen redelijkerwijs mocht worden verwacht vanwege de expliciete aandacht die in de interventie werd besteed aan de getoetste woorden – maar ook op de algemene toets. Wasik & Bond veronderstellen dat dit laatste effect werd veroorzaakt doordat de leidsters de getrainde interactiestrategieën ook toepasten in andere situaties dan tijdens de geprogrammeerde voorleessessies en spelactiviteiten.

### Nederlands onderzoek

Voorschoolse kindercentra in Nederland zijn onder te verdelen in twee typen: peuterspeelzalen en kinderdagverblijven. Peuterspeelzalen hebben als voornaamste doel jonge kinderen speelruimte te bieden en ze te leren omgaan met leeftijdsgenootjes. Daarnaast kunnen kinderen door het bezoeken van een peuterspeelzaal al wennen aan de situatie in de kleuterbouw (Emmelot & Schaufeli, 1987; Singer, 1989; Weterings, 2001). Kinderdagverblijven zijn niet primair gericht op educatie, maar zijn er vooral voor het bieden van opvang aan kinderen van werkende ouders (Emmelot & Schaufeli, 1987; Weterings, 2001). Een speciaal type kinderdagverblijf, dat ook in de onderhavige studie voorkomt, is het cursistenkinderopvangcentrum. Zo'n centrum maakt meestal onderdeel uit van een Regionaal Opleidingencentrum (ROC) en biedt opvang aan kinderen van wie de ouders bijvoorbeeld een cursus Nederlands als tweede taal (NT2) volgen.

Het Nederlandse onderzoek naar de relatie tussen deelname aan centrumgerichte activiteiten en de ontwikkeling van kinderen was tot voor kort beperkt. In de jaren tachtig zijn er enkele studies uitgevoerd naar de effecten van kinderopvang, maar die hadden met name betrekking op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Daarin werd specifiek gekeken naar de mogelijk ongunstige invloed van het bezoeken van een kinderdagverblijf op de gehechtheidsrelatie tussen moeder en kind (cf. Clercx & Van IJzendoorn, 1992).<sup>15</sup> De enkele studies naar peuterspeelzalen – uitgevoerd in de jaren zeventig en tachtig – waren gericht op het nagaan van de mogelijk positieve uitwerking van peuterspeelzaalbezoek op de cognitieve ontwikkeling en taalontwikkeling van kinderen uit arbeidersgezinnen (het experiment met de 'Proefkrèche', zie Kohnstamm *et al.*, 1976) en allochtone kinderen (Emmelot & Schaufeli, 1987).

Sinds het einde van de jaren negentig is de aandacht voor de effecten van voorschools centrumbezoek gegroeid, mede als gevolg van de toegenomen overheidsbelangstelling voor de voor- en vroegschoolse educatie. Overigens moet, met het oog op het onderwerp van de onderhavige studie, worden opgemerkt dat er ook in recente effectmetingen nog weinig specifieke aandacht is voor (ontluikende) geletterdheid.

Driessen (2003) onderzocht de effecten van deelname aan peuterspeelzaal en kinderdagverblijf op latere taal- en rekenvaardigheid, waarbij hij gebruik maakte van

gegevens uit het eerder genoemde PRIMA-cohortonderzoek (zie paragraaf 2.2.1). Een eerste globale analyse van de gegevens duidde alleen op een associatie tussen peuterspeelzaalbezoek en taal- en rekenscores: kinderen die naar een speelzaal waren geweest behaalden gemiddeld betere resultaten dan controlekinderen. Die associatie verdween echter na correctie voor relevante achtergrondkenmerken (sociaal-economische status, herkomstland en geslacht). Het bezoeken van een kinderdagverblijf was niet gerelateerd aan taal- en rekenscores.

Veen, Roeleveld & Leseman (2000) presenteren de uitkomsten van een evaluatie die tussen 1996 en 1999 is uitgevoerd naar de centrumprogramma's 'Piramide' en 'Kaleidoscoop'. Beide programma's, die worden aangeboden in de peuterspeelzaal en groep 1 en 2 van de basisschool, zijn zogenaamde 'integrale' programma's (Dekker, De Fijter & Veen, 2000). Dat wil zeggen dat ze niet, zoals een aantal van de in de vorige paragraaf beschreven interventies, specifiek zijn gericht op de stimulering van geletterdheid, maar zich ook concentreren op andere ontwikkelingsgebieden (cognitieve ontwikkeling, vroege rekenontwikkeling, sociaal-emotionele ontwikkeling, persoonlijkheidsontwikkeling, motorische ontwikkeling). Hoewel de leerinhouden veelal overeenkomen, zijn er ook duidelijke verschillen tussen beide programma's (Veen, Roeleveld & Leseman, 2000; Schonewille, Klopogge & Van der Leij, 2000; Leseman & Blok, 2004). Die betreffen met name de uitvoeringswijze en de manier waarop de ontwikkeling van kinderen wordt gemonitord. In Piramide wordt de uitvoering van programma-activiteiten sterk gestuurd door de leidster of leerkracht; in Kaleidoscoop is die sturing meer indirect. Piramide heeft een systeem van toetsen en observatielijsten waarmee de ontwikkeling van kinderen wordt gevolgd. Op basis van de gegevens die daarmee worden verzameld, kan, waar nodig, extra individuele ondersteuning worden gegeven. Kaleidoscoop heeft geen volgsysteem. Er wordt van uitgegaan dat leidsters en leerkrachten hun benadering van kinderen aanpassen op basis van informele, dagelijkse observaties.

Om de effectiviteit van beide programma's na te gaan, volgden Veen, Roeleveld & Leseman (2000), vanaf het einde van de peuterspeelzaal tot en met het einde van groep 2, de ontwikkeling van drie groepen kinderen: twee experimentele groepen, waarvan er één aan Piramide en één aan Kaleidoscoop deelnam, en een controlegroep die een regulier peuter- en kleuterprogramma volgde (totale N=327). De steekproef bestond zowel uit autochtoon-Nederlandse, als uit allochtone (Turkse en Marokkaanse) kinderen. Bij het nagaan van de effecten concentreerden de onderzoekers zich op de ontwikkeling van taal (gemeten met woordenschattoetsen die in het Nederlands en, voor de allochtone kinderen, ook in de eigen taal werden afgenomen), cognitieve vaardigheden (gemeten met drie cognitieve taken en de CITO-toets Ordenen, een toets naar voorbereidende rekenvaardigheid) en sociaal-emotionele ontwikkeling. Aangetekend moet worden dat de samenstelling van de onderzoeksgroep in de loop van de interventie aanzienlijk veranderde. Omdat er in



groep 1 135 kinderen uitvielen, werden in die fase ter aanvulling 115 nieuwe kinderen in de steekproef opgenomen.<sup>16</sup> In groep 2 vielen er nog eens 46 kinderen uit, waardoor er van de oorspronkelijke groep van 327 kinderen uiteindelijk nog maar 161 overbleven.

Bij de eerste meting, aan het einde van het speelzaaljaar, vonden Veen, Roeleveld & Leseman op geen van de maten significante verschillen tussen de experimentele en controlecondities. Bij de tweede meting vonden ze wel significante verschillen, maar alleen voor de kinderen die vanaf het begin aan de interventie hadden meegedaan. De 'doorstromers' uit de Piramidegroep scoorden significant beter dan de controleleerlingen op woordenschat Nederlands en eigen taal, en op twee cognitieve taken (Cohen's  $d$  varieert van 0.36 tot 0.63); de doorstromers uit de Kaleidoscoopgroep scoorden significant beter op woordenschat eigen taal en één van de cognitieve taken (respectievelijk Cohen's  $d=0.40$  en 0.51). Ook bij de derde meting vonden Veen, Roeleveld & Leseman significante programma-effecten. Nu waren die echter niet in het voordeel van de doorstromers, maar van de experimentele groepen als geheel (i.e. inclusief de leerlingen die later waren toegevoegd). De Piramideleerlingen scoorden significant beter dan de controleleerlingen op woordenschat Nederlands en eigen taal, en op de toets Ordenen (respectievelijk Cohen's  $d=0.21$ , 0.30 en 0.56); de Kaleidoscoopleerlingen scoorden significant beter op alle vier de gebruikte woordenschattoetsen (Cohen's  $d$  varieert van 0.25 tot 0.53).

Hoewel de uitkomsten van de evaluatie over het geheel gezien betrekkelijk positief zijn, zijn de resultaten van de peuterspeelzaalcomponent – relevant voor de onderhavige studie – niet zonder meer gunstig te noemen. Ten eerste bleek er geen sprake van significante programma-effecten aan het einde van het peuterspeelzaaljaar. Veen, Roeleveld & Leseman geven als mogelijke verklaring hiervoor dat de betrokken leidsters nog onvoldoende ervaren waren in de uitvoering van de programma-activiteiten. Ten tweede lijken de positieve effecten van deelname aan de peuterspeelzaalcomponent aan het einde van groep 1 – geïndiceerd door de betere scores van de groep doorstromers – niet behouden te blijven; in groep 2 behalen de experimentele groepen als geheel immers de betere scores. Overigens konden de onderzoekers geen conclusies trekken over de effecten van peuterspeelzaalbezoek op zichzelf, omdat ze geen gebruik maakten van een controlegroep die geen speelzaal had bezocht.

### **2.3 Factoren die de effectiviteit van voor- en vroegschoolse activiteiten beïnvloeden**

Bij de bespreking van meta-analyses van onderzoek naar centrumgerichte programma's in paragraaf 2.1 werd een onderscheid gemaakt tussen kleinschalige

modevaluaties en evaluaties van grootschalige, gesubsidieerde programma's. In het eerste type studies worden de omstandigheden waaronder de geëvalueerde programma's worden uitgevoerd, nauwkeurig onder controle gehouden. Aangenomen mag worden dat in zulke programma's de geplande activiteiten veelal op de beoogde wijze worden uitgevoerd. In het geval van grootschalige programma's zijn de uitvoeringscondities veel moeilijker te controleren. Als gevolg daarvan bestaat de kans dat er onderlinge verschillen optreden in uitvoeringskwaliteit. Waarschijnlijk zijn dergelijke verschillen van invloed op de effectiviteit van de programma's. In het geval van gezinsgerichte interventie speelt in feite eenzelfde onderscheid. Zo komen uit de in paragraaf 2.1 besproken meta-analyses van studies naar gezinsprogramma's maar beperkte (of helemaal geen) effecten naar voren. De effectstudies in paragraaf 2.2.1 lieten juist wel effecten zien, wat kan worden toegeschreven aan het feit dat die studies programma's betreffen die door de onderzoekers zelf werden ontwikkeld en begeleid.

Ook de achtergrond van kinderen die aan voor- of vroegschoolse programma's deelnemen lijkt van invloed op de effecten die zulke programma's sorteren. Zo bleek uit de in paragraaf 2.2 besproken evaluaties van Opstap Opnieuw (Van Tuijl, 2001) en Head Start (Currie & Thomas, 1995) dat beide programma's voor sommige groepen wel, maar voor andere groepen niet effectief waren. Currie & Thomas veronderstellen dat die differentiële effecten mede worden veroorzaakt door kenmerken van de opvoedingssituatie van deelnemende kinderen; bepaalde aspecten van die opvoedingssituatie maken dat sommige kinderen ontvankelijker zijn voor het aanbod in de interventies dan andere kinderen.

Hieronder wordt nader ingegaan op de vraag in hoeverre de effectiviteit van voor- en vroegschoolse activiteiten wordt bepaald door uitvoeringskenmerken en aspecten van de gezinsachtergrond van deelnemende kinderen. In paragraaf 2.3.1 worden de uitkomsten behandeld van studies naar de relatie tussen beide variabelen en de effectiviteit van gezinsgerichte activiteiten, in paragraaf 2.3.2 wordt ingegaan op onderzoek naar de relatie met de effectiviteit van centrumgerichte activiteiten. Aangetekend moet worden dat niet alle behandelde studies expliciet ingaan op de effecten op (ontluikende) geletterdheid.

### **2.3.1 Relatie tussen de effectiviteit van gezinsgerichte activiteiten, uitvoeringskenmerken en gezinsachtergrond**

De meeste gezinsgerichte programma's beogen via het 'trainen' van ouders het educatieve klimaat in gezinnen te bevorderen. Ouders worden bezocht door zogenaamde 'home visitors' of nemen deel aan instructiebijeenkomsten in voor-schoolse centra. Op die manier krijgen ze vaardigheden aangereikt die hen moeten helpen de talige, cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van hun kind te ondersteunen.<sup>17</sup> Blijkens overzichtsstudies van Gray & Wandersman (1980), Gomby, Culross & Behrman (1999) en Brooks-Gunn, Berlin & Sidle Fuligni (2000)



zijn er ten minste twee uitvoeringsaspecten die de effectiviteit van gezinsgerichte programma's beïnvloeden: de deskundigheid van de home visitor en de intensiteit waarmee de ouders aan het programma deelnemen.<sup>18</sup>

In veel gezinsprogramma's worden voor de begeleiding van ouders en de overdracht van programma-inhouden zogenaamde 'paraprofessionals' ingezet. Dit zijn betaalde, niet-professionele krachten, die in sommige gevallen worden geworven binnen de doelgroep waarop de betreffende interventie zich richt.<sup>19</sup> Paraprofessionals worden, voorafgaand aan de interventie, intensief getraind en krijgen bij hun werk doorgaans aanvullende coaching van experts.

Een belangrijk nadeel van de inzet van paraprofessionele krachten is dat er niet zonder meer van kan worden uitgegaan dat de wijze waarop zij de ouders begeleiden leidt tot de beoogde programma-uitvoering. Daarvoor zijn volgens Gray & Wandersman (1980) twee mogelijke oorzaken aan te wijzen. Allereerst zijn ze zich, vanwege een beperkte vooropleiding, meestal onvoldoende bewust van de theoretische achtergronden van het programma. De onderzoekers formuleren het als volgt: "Paraprofessionals may have difficulty grasping the theoretical base of what they are attempting to accomplish or in showing flexibility matching the theory to specific situations" (Gray & Wandersman, 1980: 997). Daarnaast bestaat het risico dat ze bij het instrueren van ouders uitgaan van een eigen, door persoonlijke onderwijservaringen ingegeven visie op ontwikkelingsstimulering, die kan verschillen van de uitgangspunten van de interventie.

Enige evidentie voor de beperktere effectiviteit van de inzet van paraprofessionals komt uit een overzichtsstudie van Olds & Kitzman (1993). Zij vergeleken de uitkomsten van dertien evaluaties van gezinsgerichte programma's en stelden vast dat van de zes programma's die positieve effecten hadden op de cognitieve ontwikkeling en taalontwikkeling van kinderen, er vijf gebruik maakten van professionele krachten. Van de zeven programma's die paraprofessionals inzetten, bleken er slechts twee effectief.

Het tweede uitvoeringskenmerk – de intensiteit waarmee ouders aan een programma deelnemen – wordt vaak geoperationaliseerd als de frequentie waarmee de beoogde contacten tussen ouders en home visitor plaatsvinden (Brooks-Gunn, Berlin & Sidle Fuligni, 2000). In een evaluatie van een gezinsgerichte interventie voor nul- tot driejarige kinderen onderzochten Wagner & Clayton (1999) de relatie tussen programma-effectiviteit en het doorgaan van geplande huisbezoeken. Ze vonden dat elk extra huisbezoek leidde tot een significante toename in de scores van deelnemende kinderen op maten voor taalontwikkeling, cognitieve ontwikkeling en sociaal-emotionele ontwikkeling. In een vergelijkbare studie bekeken Liaw, Meisels & Brooks-Gunn (1995), naast het effect van de frequentie van huisbezoeken, ook dat van de betrokkenheid van ouders tijdens die huisbezoeken. Voor het meten van die laatste variabele werd gebruik gemaakt van beoordelingslijsten die door de home visitor werden ingevuld. Statistische analyse liet een

significant verband zien tussen beoordeelde betrokkenheid en de cognitieve ontwikkeling van kinderen: de score op de beoordelingslijst verklaarde 11.7 procent van de variantie in IQ-scores. Frequentie van huisbezoeken verklaarde maar 2.9 procent van die variantie.

De intensiteit waarmee ouders (en kinderen) participeren hangt voor een deel samen met de praktische omstandigheden waarin deelnemende gezinnen verkeren. Leseman (1992; 2001) wijst op de mogelijk ongunstige consequenties van het buitenshuis werken van de moeder, een groot kindertal en de aanwezigheid van pasgeborenen, die veel van de aandacht van de ouders opeisen. Naast praktische omstandigheden lijken ook gezinsculturele kenmerken van invloed op de programma-uitvoering. In de eerder beschreven evaluatie van het 'EASE'-project onderzochten Jordan, Snow & Porche (2000; zie paragraaf 2.2.1) de relatie tussen uitvoeringskenmerken (geoperationaliseerd als de aanwezigheid van ouders bij instructiesessies en het aantal afgeronde programma-activiteiten) en het geletterde gezinsklimaat (zie ook paragraaf 1.4.2). Ze vonden significante positieve correlaties tussen beide uitvoeringsmaten en de beschikbaarheid van leesmateriaal in het gezin en de frequentie van geletterde ouder-kindactiviteiten (voorlezen, bibliotheek-bezoek en het bekijken van educatieve tv-programma's).

De observatie dat de programma-uitvoering intensiever is in gezinnen waar ouders al regelmatig stimulerende activiteiten aanbieden, zou erop kunnen wijzen dat een voorspoedige uitvoering van een gezinsprogramma vereist dat ouders beschikken over bepaalde 'voorkennis'. Met name de aanwezigheid van geletterde vaardigheden lijkt daarbij van belang (cf. Leseman, 1992). Naar aanleiding van de eerder beschreven evaluatie van Opstap Opnieuw (zie paragraaf 2.2.1) veronderstellen Van Tuijl, Leseman & Rispen (2001) dat dergelijke oudervaardigheden niet alleen van invloed zijn op de kwantiteit van de programma-uitvoering (bijvoorbeeld het aantal uitgevoerde programma-activiteiten), maar ook bepalend zijn voor de kwaliteit ervan. Hoewel ze dat niet feitelijk konden onderzoeken, schrijven ze de beperkte effecten van Opstap Opnieuw toe aan het ontbreken van een geletterde traditie in deelnemende gezinnen:

"We propose that, as a consequence of this, the intended co-constructive processes could hardly be effected, in particular regarding the highly verbal and literate activities of the programme [...] Put differently, we contend that most mothers were not sufficiently equipped for the programme." (Van Tuijl, Leseman & Rispen, 2001: 157)

### **2.3.2 Relatie tussen de effectiviteit van centrumgerichte activiteiten, uitvoeringskenmerken en gezinsachtergrond**

Het is aannemelijk dat de effectiviteit van centrumgerichte interventies afhankelijk is van de kwaliteit van de omgeving waarin ze worden aangeboden. In de onderzoeksliteratuur wordt een onderscheid gemaakt tussen de 'structurele' en 'procesmatige' kwaliteit van voorschoolse kindercentra (Helburn & Howes, 1996;



Lamb, 1997; Etheridge Smith, 2005).<sup>20</sup> In het eerste geval gaat het om de vraag in hoeverre de praktische omstandigheden in een kindercentrum kwalitatief goed aanbod mogelijk maken. De procesmatige kwaliteit van centra heeft juist betrekking op dat aanbod zelf, i.e. op het stimulerende karakter van de activiteiten waaraan kinderen deelnemen en de kwaliteit van de leidster-kindinteractie.

Twee structurele kwaliteitskenmerken die in veel studies zijn opgenomen, zijn de leidster-kindratio (het aantal kinderen per leidster) en de deskundigheid van de leidster, doorgaans afgemeten aan haar opleidingsniveau (Lamb, 1997; National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Burchinal *et al.* (2000) onderzochten de relatie tussen beide variabelen en de cognitieve ontwikkeling en taalontwikkeling van 89 Afrikaans-Amerikaanse kinderen die tussen hun eerste en derde levensjaar een kindercentrum hadden bezocht. Ze vonden allereerst dat een lage leidster-kindratio (i.e. een beperkt aantal kinderen per leidster) een positief effect had op maten voor mondelinge taalvaardigheid. De verklaring voor dit effect ligt er volgens Burchinal *et al.* vooral in dat de kans op stimulerende interacties groter wordt, wanneer een leidster zich kan concentreren op een beperkt aantal kinderen (zie ook Singer, 1993). Bij een hoge leidster-kindratio is er eenvoudigweg minder gelegenheid voor zulke interacties:

“This association is consistent with the belief [...] that the teacher who has more than the recommended number of children per adult in her class will not have enough time to provide the individual language models and responsive turn-taking interactions to enhance language development.” (Burchinal *et al.*, 2000: 353-354)

Opleidingsniveau van de leidster had alleen een positief effect op de cognitieve ontwikkeling en taalontwikkeling van meisjes. Burchinal *et al.* veronderstellen dat dit effect een gevolg is van het feit dat meisjes doorgaans ‘verbaler’ zijn dan jongens; ze zijn sterker geneigd interacties met de leidster te initiëren en profiteren daardoor waarschijnlijk meer van haar deskundigheid.

Howes (1997) presenteert de resultaten van twee deelstudies naar de invloed van verschillen in leidster-kindratio en opleidingsniveau. In de eerste studie ging ze de relatie na tussen beide variabelen en de geletterde vaardigheden van een grote groep vierjarige kinderen (N=760). De uitkomsten van deze studie wijzen, net als die van het onderzoek van Burchinal *et al.* (2000), op significante effecten. Howes vond allereerst dat de onderzochte kinderen beter scoorden op een woordenschattoets naarmate hun leidsters een hogere opleiding hadden gevolgd. Dit effect was, anders dan bij Burchinal *et al.*, niet sekse-specifiek. Daarnaast observeerde ze dat kinderen, bij een gunstigere leidster-kindratio, betere scores behaalden op toetsen voor narratief begrip en vroege decodeervaardigheden. In een tweede deelstudie onderzocht Howes, opnieuw op basis van een groot bestand (N=820), de relatie tussen leidster-kindratio, opleidingsniveau van de leidster en de kwaliteit van de leidster-kindinteractie. Ze stelde vast dat leidsters met een hogere opleiding sensitiever en responsiever waren in hun gedrag ten opzichte van de kinderen, vaker stimulerende



interacties initieerden en positiever reageerden op problematisch gedrag. Opmerkelijk was wel dat een lagere leidster-kindratio – anders dan door bijvoorbeeld Burchinal *et al.* (2000) wordt verondersteld – niet leidde tot een toename in de kwaliteit van de interactie.

Sommige onderzoekers onderscheiden nog andere structurele kwaliteitskenmerken. Zo concludeert Frede (1995), op basis van een overzichtsstudie van programma-evaluaties, dat effectieve interventies doorgaans worden gekenmerkt door een actieve participatie van ouders. Uit studies naar de specifieke bijdrage van ouderbetrokkenheid blijkt evenwel dat de evidentie voor het effect daarvan niet eenduidig is. Uit de eerder besproken meta-analyse van White, Taylor & Moss (1992; zie paragraaf 2.1) kwam naar voren dat er, wat cognitieve ontwikkeling betreft, geen significante verschillen waren tussen kinderen die hadden deelgenomen aan een centrumprogramma met en zonder een oudercomponent.<sup>21</sup> Miedel & Reynolds (1999) observeerden juist het tegenovergestelde. Zij onderzochten de mate waarin ouders deelnamen aan activiteiten in de door hun kinderen bezochte centra (o.a. 'meedraaien' in de groep, bezoeken van vergaderingen en voorlichtingsavonden) en stelden vast dat het aantal activiteiten waarin ouders participeerden was gerelateerd aan de scores van kinderen op een ontlukende-geletterdheidsmaat. Ook Whitehurst *et al.* (1994) vonden een positief effect van opname van een oudercomponent in hun 'dialogic reading'-programma (zie paragraaf 2.2.2 en noot 14).

Ook in twee recente Nederlandse studies is gekeken naar structurele kenmerken die de effectiviteit van kindercentra kunnen beïnvloeden. Boonstra & Koop (2001) onderzochten, naast de hiervoor genoemde aspecten, de samenwerking van centra met andere instellingen (zoals de bibliotheek, het consultatiebureau en het basisonderwijs) en de mate waarin de ontwikkeling van kinderen, bijvoorbeeld via het invullen van observatieformulieren, wordt gemonitord. Weterings (2001) bekeek de aanwezigheid en inhoud van een pedagogisch werk- of beleidsplan. Geen van beide onderzoeken was echter gericht op het nagaan van de effecten van die kenmerken op de ontwikkeling van kinderen.

Voor het vaststellen van de procesmatige kwaliteit van kindercentra wordt in verschillende studies gebruik gemaakt van gestandaardiseerde observatie-instrumenten. Een bekend instrument is de 'Early Childhood Environment Rating Scale', kortweg 'ECERS' (Harms, Clifford & Cryer, 1998). Met de ECERS wordt onder meer nagegaan hoe de fysieke kwaliteit van een centrum is (i.e. hoe de speelruimte is ingericht, welke speelmaterialen er zijn), hoe het dagprogramma is gestructureerd en uit welke typen activiteiten het aanbod bestaat. In de hiervoor beschreven studie van Burchinal *et al.* (2000) werd de relatie nagegaan tussen de met de ECERS gemeten procesmatige kwaliteit van 27 kindercentra en de cognitieve ontwikkeling en taalontwikkeling van kinderen die deze centra bezochten. De ECERS-score bleek een significante voorspeller van de resultaten

op alle gebruikte effectmaten. McCartney (1984) onderzocht de invloed van proceskwaliteit op de taalontwikkeling van 166 voornamelijk Afrikaans-Amerikaanse kinderen, verdeeld over negen kindercentra. Zij vond dat hogere ECERS-scores waren gerelateerd aan betere scores op toetsen voor woordenschat en algemene taalontwikkeling, en aan betere leidsterbeoordelingen van communicatieve vaardigheden. Ook Peisner-Feinberg *et al.* (2001) observeerden een effect van ECERS-score op woordenschatontwikkeling, maar vonden daarnaast dat dat effect afnam, nadat kinderen het centrum hadden verlaten.

In sommige studies wordt meer in detail gekeken naar de interactie tussen leidsters en kinderen. Zo onderzochten Dickinson & Smith (1994) de relatie tussen de kwaliteit van voorleesinteracties in 25 kindercentra en de 'oral language skills' van kinderen die deze centra bezochten. Op basis van observaties van voorleessessies onderscheidde zij drie interactiestijlen: een 'didactisch-interactieve', een 'co-constructieve' en een 'performance-georiënteerde' stijl. Leidsters die de didactisch-interactieve stijl hanteerden, beperkten zich veelal tot het voorlezen van de tekst en het stellen van eenvoudige controlevragen. Leidsters die de co-constructieve stijl volgden, initieerden tijdens het voorlezen juist veel aanvullende interacties, die vooral betrekking hadden op het analyseren van gebeurtenissen in het verhaal. Ook de performance-georiënteerde stijl kenmerkte zich door veel aanvullende interacties. Anders dan in de co-constructieve stijl vonden die interacties vooral plaats voor en na het voorlezen. Met name na het voorlezen hadden gesprekjes een 'cognitief uitdagend' karakter (cf. Smith & Dickinson, 1994): de leidster reconstrueerde samen met de kinderen het voorgelezen verhaal of verbond de inhoud van het verhaal met de eigen ervaringen van kinderen. De resultaten van statistische analyses duiden op een effect van interactiestijl. Kinderen van wie de leidsters een performance-georiënteerde stijl hanteerden, behaalden significant betere scores op een woordenschattoets dan kinderen van wie de leidsters een didactisch-interactieve stijl volgden.<sup>22</sup> Aanvullend analyseerden Dickinson & Smith de invloed van de proportie gedecontextualiseerd taalgebruik in de leidster-kindinteracties (voor een toelichting van dit begrip, zie paragraaf 1.4.2). Daarvoor keken ze naar de hoeveelheid 'vocabulary talk' (o.a. het geven van definities van voorkomende woorden) en het aantal uitingen gericht op de analyse van gebeurtenissen in het verhaal en het doen van voorspellingen. De proportie gedecontextualiseerde taal had niet alleen een significant effect op woordenschat (de variabele verklaarde zelfs de helft van de variantie in woordenschatcores), maar ook op narratief begrip.

Dat de effectiviteit van centrumgerichte activiteiten niet alleen afhangt van de (structurele en procesmatige) kwaliteit van de centra waar die activiteiten worden uitgevoerd, maar ook wordt beïnvloed door de gezinsachtergrond van deelnemende kinderen, blijkt uit een studie van Currie & Thomas (1999). In een replicatie van hun hiervoor beschreven onderzoek (Currie & Thomas, 1995; zie



paragraaf 2.2.2) gingen zij de invloed na van Head Start-deelname op de mondelinge taalvaardigheid van zevenhonderdvijftig kinderen met Latijns-Amerikaanse ouders. Analyses lieten, net als in de studie uit 1995, verschillende uitkomsten zien voor verschillende subgroepen. Currie & Thomas vonden dat de kinderen die het meest profiteerden van programmadeelname, die kinderen waren van wie de moeders (i) in de Verenigde Staten waren geboren en (ii) een hoog niveau van 'human capital' hadden (vastgesteld met een toets voor cognitieve en verbale vaardigheden). Ze veronderstellen dat deze moeders beter in staat waren het stimulerende aanbod dat kinderen in de Head Start-centra kregen, te versterken:

- moeders die in de Verenigde Staten zijn geboren hebben, onder meer doordat ze aan Engelstalig onderwijs hebben deelgenomen, meer gelegenheid gehad Engels te leren dan moeders die in het buitenland zijn geboren. De aanname is dan ook dat deze moeders, naast of in plaats van Spaans, Engels met hun kinderen spreken (dit werd in het onderzoek van Currie & Thomas overigens niet nagegaan). Kinderen met wie thuis Engels wordt gesproken, zullen waarschijnlijk meer profijt hebben van het Engelstalige Head Start-aanbod (zie ook Leseman, 2000);
- moeders met een hoger niveau van human capital bieden hun kinderen waarschijnlijk een meer stimulerende gezinsomgeving dan moeders met een lager human capital-niveau (hoewel ook dit niet door Currie & Thomas werd onderzocht). De ondersteuning die kinderen thuis van hun moeder krijgen, vergroot, zo kan worden verondersteld, het effect van Head Start-participatie.

## 2.4 Samenvatting

In dit hoofdstuk werd een overzicht gegeven van onderzoek naar de effectiviteit van voor- en vroegschoolse stimuleringsactiviteiten. Uit de bespreking van recente meta-analyses in paragraaf 2.1 kwam naar voren dat centrumgerichte en gecombineerde programma's doorgaans grotere effecten sorteren dan gezinsgerichte programma's. In die paragraaf moest echter ook worden vastgesteld dat op basis van meta-analyses maar beperkt uitspraken kunnen worden gedaan over de relatie tussen VVE-deelname en (ontluikende) geletterdheid.

Afzonderlijke effectmetingen leveren in dit verband meer informatie. In paragraaf 2.2.1 werd ingegaan op de resultaten van evaluaties van gezinsgerichte programma's. Enkele Amerikaanse studies duiden op een gunstige werking van dergelijke programma's: er werden effecten vastgesteld op de geletterde ontwikkeling van kinderen, op het geletterde klimaat in deelnemende gezinnen en op de kwaliteit van de ouder-kindinteractie. Ook in de evaluatie van het Nederlandse gezinsprogramma Opstap Opnieuw werd gekeken naar effecten op (ontluikende) geletterdheid. Die effecten waren echter beperkt. In paragraaf 2.2.2 werd ingegaan



op de resultaten van evaluaties van centrumgerichte programma's. Uit enkele Amerikaanse studies bleek dat zowel grootschalige interventies (Head Start) als kleinschalige programma's kunnen bijdragen aan de geletterde ontwikkeling van kinderen. Wel leek er sprake van verschillen tussen programma's onderling in de typen vaardigheden die ze bevorderen. Bovendien leken de programma's niet voor alle deelnemende kinderen even effectief. Nederlandse studies bieden geen eenduidige evidentie voor de positieve werking van het bezoeken van een voorschools kindercentrum.

In het laatste deel van het hoofdstuk werd aandacht besteed aan de vraag door welke (context)factoren de effectiviteit van VVE-programma's wordt beïnvloed. In de eerste plaats werd duidelijk dat de condities waaronder de uitvoering van een programma plaatsvindt een belangrijke rol spelen. Ten aanzien van gezinsgerichte programma's werd ingegaan op de rol van de home visitor en de intensiteit van de programma-uitvoering in het gezin. Ten aanzien van centrumgerichte interventies werd de invloed van de structurele en procesmatige kwaliteit van kindercentra besproken. In de tweede plaats werd gewezen op de invloed van kenmerken van de gezinsachtergrond van deelnemende kinderen. Met name het educatieve (of, meer specifiek, het geletterde) klimaat in het gezin lijkt van belang voor de effectiviteit van programmadeelname.

In de onderhavige studie wordt de effectiviteit nagegaan van twee Nederlandse voor- en vroegschoolse activiteiten: deelname aan het gezinsgerichte programma Opstap Opnieuw en het bezoeken van een voorschools kindercentrum (peuterspeelzaal, kinderdagverblijf of cursistenkinderopvangcentrum). Meer specifiek wordt gekeken naar de relatie tussen participatie in die activiteiten en de geletterde ontwikkeling van kinderen in de eerste jaren van het basisonderwijs. Tegen de achtergrond van de studies die in paragraaf 2.3 zijn besproken, wordt aanvullend onderzocht in hoeverre de (eventuele) effectiviteit van beide activiteiten wordt beïnvloed door uitvoeringskenmerken en de gezinsachtergrond van kinderen. In het volgende hoofdstuk wordt een beschrijving gegeven van de opzet en uitvoering van het onderzoek.

---

## Noten

<sup>1</sup> Daarmee onderscheiden deze studies zich van narratieve reviews van effectonderzoek, zoals die van Olds & Kitzman (1993), Barnett (1995), Farran (2000), Andrews & Slate (2001) en Currie (2001).

<sup>2</sup> Die effectmaten varieerden overigens sterk: in sommige evaluaties werd gebruik gemaakt van toetsresultaten, in andere van beoordelingen van gedrag in de klas of spijbelgedrag.

<sup>3</sup> De leidster-kindratio staat voor het aantal kinderen per leidster. Overigens wordt hier, hoewel in Amerikaanse studies vaak wordt gesproken van 'teachers', vastgehouden aan de in Nederland meer gebruikelijke term 'leidsters'.

<sup>4</sup> Een maat waarin verschillende ontwikkelingsdomeinen waren samengenomen, o.a. cognitieve, motorische en sociale ontwikkeling, en ontwikkeling van taal en geletterdheid.

<sup>5</sup> 'EASE' staat voor 'Early Access to Success in Education'.

<sup>6</sup> In dit hoofdstuk wordt met regelmaat gebruik gemaakt van het door Storch & Whitehurst (2002) gemaakte onderscheid tussen 'oral language skills' en 'code-related skills'. Voor een toelichting op dit onderscheid wordt verwezen naar paragraaf 1.3.

<sup>7</sup> Sinds het beheer van Opstap Opnieuw in 2003 werd overgenomen door het Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn (NIZW) heten de buurtmoeders 'contact-medewerksters'. Op dat moment werd overigens ook de naam van het programma veranderd: het heet nu weer Opstap, net als voorheen.

<sup>8</sup> Problematisch is dat de programmaversie voor de Marokkaanse groep in het Standaard-Arabisch is, terwijl de meeste van de deelnemende gezinnen geen Standaard-Arabisch, maar Marokkaans-Arabisch of een Berbervariëteit spreken (Van Tuijl, Leseman & Rispens, 2001). Veel Marokkaanse gezinnen kiezen daarom voor de Nederlandstalige versie van het programma.

<sup>9</sup> Landelijk doen zo'n zevenhonderd scholen en meer dan dertigduizend leerlingen aan het onderzoek mee.

<sup>10</sup> Het ontbreken van een controlegroep is, evenals het gebruik van niet-vergelijkbare (i.e. niet-gerandomiseerde of niet-gematchte) controlegroepen, een tekortkoming in veel van het evaluatie-onderzoek naar Head Start (U.S. General Accounting Office, 1997).

<sup>11</sup> Anders dan in andere Head Start-studies (zie noot 10) zijn de drie groepen in het onderzoek van Currie & Thomas, in elk geval wat gezinsachtergrond betreft, behoorlijk vergelijkbaar: zij selecteerden, waar mogelijk, twee- of drietallen van kinderen – één Head Start-kind, één kind dat naar een regulier centrum was geweest en één controle-kind – uit hetzelfde gezin.

<sup>12</sup> Head Start wordt in de Verenigde Staten in meer dan twintigduizend kindercentra aangeboden (U.S. Department of Health and Human Services, 2004).

<sup>13</sup> Onder phonics-instructie wordt verstaan: expliciete instructie over de fonemische structuur van woorden en de relatie tussen fonemen en letters. Dergelijke instructie is vooral gericht op de verwerving van de eerder onderscheiden 'code-related skills'.

<sup>14</sup> Whitehurst *et al.* vonden overigens wel een significant effect van de gezinsgerichte component op mondelinge taal: de experimentele kinderen van wie de ouders intensief aan de interventie hadden meegedaan, scoorden significant beter op de mondelinge taalmaat dan de controlekinderen.

<sup>15</sup> Die studies lieten overigens niet de verwachte negatieve effecten zien. Van Dam & Van IJzendoorn (1990; in: Clerkx & Van IJzendoorn, 1992) toonden aan dat de deelname aan kinderopvang geen ongunstige gevolgen had voor de kwaliteit van de

moeder-kindrelatie. Daarnaast is het zo dat kinderen die naar een kinderdagverblijf gaan ook positieve gehechtheidsrelaties met de leidsters ontwikkelen (Goossens & Van IJzendoorn, 1990; in: Clerckx & Van IJzendoorn, 1992).

<sup>16</sup> De 76 kinderen die aan de Piramide- en Kaleidoscoopgroep werden toegevoegd, hadden dus niet vanaf de start aan de interventie deelgenomen.

<sup>17</sup> Er zijn ook andere varianten mogelijk (cf. Brooks-Gunn, Berlin & Sidle Fuligni, 2000). Zo zijn er programma's die zich specifiek richten op de educatie van ouders (en dus niet op de pedagogische omgang tussen ouder en kind) en op die manier trachten het educatieve klimaat in gezinnen te verbeteren.

<sup>18</sup> Aangetekend moet worden dat die overzichtsstudies zich baseren op een variëteit aan gezinsgerichte interventies en zich dus niet noodzakelijk concentreren op emergent literacy-programma's.

<sup>19</sup> Het gaat dan om personen uit dezelfde etnische of culturele groep, die meestal een wat hogere opleiding hebben dan de ouders die met hun kinderen aan de interventie deelnemen. Zoals eerder aangegeven, worden ook in Opstap Opnieuw paraprofessionele krachten uit de doelgroepen van het programma ingezet.

<sup>20</sup> Overigens komt veel van wat bekend is over de effecten van centrumkwaliteit voort uit Amerikaanse studies naar 'child-care centers' (cf. Frede, 1995). Child-care centers zijn vergelijkbaar met de Nederlandse kinderdagverblijven.

<sup>21</sup> Overigens duidt de aanwezigheid van een oudercomponent nog niet noodzakelijk op actieve betrokkenheid van ouders.

<sup>22</sup> Dickinson & Smith vonden overigens geen significante verschillen tussen de co-constructieve en didactisch-interactieve groep, en tussen de co-constructieve en performance-georiënteerde groep.



## HOOFDSTUK 3

# Opzet en uitvoering van het onderzoek

In dit hoofdstuk worden de opzet en uitvoering van het onderzoek beschreven. In paragraaf 3.1 wordt ingegaan op de aanleiding, doelstelling en onderzoeksvragen die de basis van het onderzoek vormen. In paragraaf 3.2 komt het onderzoeksdesign aan de orde. Paragraaf 3.3 geeft een beschrijving van de verschillende typen informanten bij wie gegevens zijn verzameld en in paragraaf 3.4 wordt ingegaan op het gebruikte instrumentarium. Tot slot wordt in paragraaf 3.5 een vooruitblik gegeven op de resultatenhoofdstukken.

### 3.1 Aanleiding, doelstelling en onderzoeksvragen

Het leren lezen en schrijven vormt een belangrijk onderdeel van de schoolse ontwikkeling van kinderen. In Hoofdstuk 1 werd beschreven dat de basis voor de lees- en schrijfontwikkeling op school wordt gelegd in de voorschoolse periode. Met name het geletterde klimaat in het gezin lijkt daarbij van belang: veel kinderen verwerven inzicht in de vorm, aard en functie van geschreven taal doordat ze hun ouders of andere gezinsleden zien lezen en schrijven, en doordat ze deelnemen aan stimulerende geletterde activiteiten zoals voorlezen. In bepaalde gezinnen is het aanbod van geletterde activiteiten echter beperkt. Kinderen uit dergelijke gezinnen – vaak gaat het om allochtone gezinnen en gezinnen met een lage sociaal-economische status (Tesser, Merens & Van Praag, 1999; Bradley *et al.*, 2001) – beginnen doorgaans met een achterstand aan het lees- en schrijfonderwijs op school. Eén van de manieren om die achterstand te voorkomen is het aanbieden van voor- en vroegschoolse educatieve activiteiten (kortweg VVE).<sup>1</sup>

Voor- en vroegschoolse educatie is de afgelopen jaren een steeds belangrijker onderdeel geworden van het Nederlandse onderwijsachterstandenbeleid. Zo is in het Landelijk Beleidskader voor het Gemeentelijk Onderwijsachterstandenbeleid (GOA) de doelstelling vastgelegd dat in 2006 “ten minste 50 procent van de doelgroepkinderen deelneemt aan effectieve voor- en vroegschoolse programma’s” (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2002: 10). Zoals aangegeven in de inleiding en Hoofdstuk 2, kan binnen de VVE een onderscheid

worden gemaakt tussen gezinsgerichte en centrumgerichte activiteiten. Hoewel in Nederland enige tijd de nadruk heeft gelegen op de gezinsgerichte aanpak – waarvan het programma Opstap Opnieuw de bekendste vertegenwoordiger is – is de aandacht sinds het einde van de jaren negentig steeds meer verschoven naar de centrumgerichte benadering. Dat blijkt wel uit de ontwikkeling van allerlei programma's voor de peuterspeelzaal en de eerste jaren van het basisonderwijs, zoals Piramide en Kaleidoscoop.

De toegenomen belangstelling voor centrumgerichte activiteiten lijkt vooral voort te komen uit het idee dat zulke activiteiten meer zouden bijdragen aan het voorkomen van onderwijsachterstanden dan gezinsprogramma's.<sup>2</sup> Hoewel de resultaten van meta-analyses van met name Amerikaanse studies inderdaad wijzen op grotere effecten van centrumprogramma's (zie paragraaf 2.1), kunnen op basis van Nederlands onderzoek nog weinig definitieve conclusies worden getrokken ten gunste van de ene of de andere benadering. In paragraaf 2.2 werd gewezen op landelijke gegevens uit het PRIMA-cohortonderzoek (Tesser & Iedema, 2001; Driessen, 2003), waaruit bleek dat de deelname aan ouder-kindprogramma's en het bezoeken van peuterspeelzaal en kinderdagverblijf in het geheel niet bijdroegen aan de schoolresultaten van onderzochte kinderen. Recente programma-evaluaties van Opstap Opnieuw (Van Tuijl, 2001; 2002; 2004) en van Piramide en Kaleidoscoop (Veen, Roeleveld & Leseman, 2000; Schonewille, Klopogge & Van der Leij, 2000) laten beide wel positieve effecten zien. Hierbij moet worden opgemerkt dat de effecten in het geval van Opstap Opnieuw slechts als bescheiden kunnen worden gekenmerkt en beperkt blijven tot bepaalde effectmaten en subgroepen. De effecten van Piramide en Kaleidoscoop zijn groter, maar zeggen – door het ontbreken van een controlegroep van kinderen die niet naar een centrum zijn geweest – niets over het rendement van centrumbezoek op zichzelf (voor een uitgebreidere toelichting, zie paragraaf 2.2.1 en 2.2.2).

Daarnaast moet worden aangetekend dat programma's als Opstap Opnieuw en centrumgerichte activiteiten die in peuterspeelzalen en kinderdagverblijven worden aangeboden, waarschijnlijk niet onder alle omstandigheden effecten sorteren. Zo maakt het in paragraaf 2.3.1 behandelde onderzoek duidelijk dat de effectiviteit van gezinsprogramma's samenhangt met de intensiteit waarmee en de condities waaronder ze worden uitgevoerd. In paragraaf 2.3.2 werd ingegaan op de resultaten van studies waaruit blijkt dat de effecten van deelname aan voorschoolse centra afhankelijk zijn van de (structurele en procesmatige) kwaliteit van die centra. Aan de effecten van dergelijke uitvoeringskenmerken is, althans in de tot heden gepubliceerde Nederlandse effectmetingen, nog weinig aandacht besteed.

Een relatie die ook buiten de Nederlandse context maar beperkt is onderzocht, is die tussen het effect van VVE-deelname en de gezinsachtergrond van kinderen. In enkele van de in paragraaf 2.3 besproken studies wordt aannemelijk gemaakt dat bepaalde aspecten van de gezinsachtergrond de uitvoering – en daarmee de effecti-

viteit – van voor- en vroegschoolse activiteiten beïnvloeden. Eén van die aspecten is het eerder genoemde geletterde gezinsklimaat. Van Tuijl, Leseman & Rispen (2001), bijvoorbeeld, veronderstellen dat het feit dat zij in hun evaluatie van Opstap Opnieuw slechts beperkte positieve effecten vonden, mede wordt veroorzaakt door de afwezigheid van een geletterde traditie in veel van de door hen onderzochte gezinnen. Hun aanname is dat ouders die weinig ervaring hebben in de omgang met geschreven taal, moeite hebben met de uitvoering van de activiteiten uit het Opstapprogramma, die vaak een sterk geletterd karakter hebben.

Volgens een soortgelijke redenering kan worden verondersteld dat kinderen meer profijt hebben van centrumgerichte activiteiten naarmate die activiteiten meer overeenstemming vertonen met de ervaringen die kinderen thuis opdoen (cf. Currie & Thomas, 1999). Als kinderen van huis uit gewend zijn deel te nemen aan stimulerende activiteiten als voorlezen, dan zullen zij sneller aansluiting vinden bij het aanbod in, bijvoorbeeld, de peuterspeelzaal, en bijgevolg meer van dat aanbod oppikken. Voor allochtone kinderen lijkt daarnaast de overeenstemming in taal-aanbod van belang (eveneens Currie & Thomas, 1999). Centra als de peuterspeelzaal zijn doorgaans exclusief Nederlandstalige omgevingen. Het lijkt waarschijnlijk dat allochtone kinderen met wie thuis, naast de eigen taal, Nederlands wordt gesproken met meer gemak deelnemen aan de stimulerende activiteiten die in die centra worden aangeboden. Voor zulke kinderen zal het bezoeken van een voorschools centrum waarschijnlijk meer effect sorteren dan voor kinderen met wie thuis alleen de eigen taal wordt gesproken.

In het licht van het bovenstaande is een onderzoek opgezet waarin twee vragen centraal staan:

#### *Onderzoeksvraag 1*

In hoeverre is deelname aan voor- en vroegschoolse stimuleringsactiviteiten van invloed op de geletterde ontwikkeling van kinderen en is hierbij sprake van een verschil tussen gezinsgerichte en centrumgerichte activiteiten?

Voor de beantwoording van deze vraag werd gebruik gemaakt van een design waarin leerlingen die aan het gezinsprogramma Opstap Opnieuw hebben deelgenomen en leerlingen die een voorschools kindercentrum hebben bezocht, worden vergeleken met een controlegroep van leerlingen die niet aan een voor- of vroegschoolse activiteit hebben meegedaan. Om tot een uitspraak te kunnen komen over de middellange-termijneffecten van de onderzochte activiteiten, is ervoor gekozen deze leerlingen te volgen vanaf het einde van groep 2 tot en met het einde van groep 4. Hierbij moet overigens worden aangetekend dat, vanwege het feit dat de voor het onderzoek geselecteerde kinderen *vóór 1999* naar een kindercentrum zijn geweest, eerder genoemde programma's als Piramide en



Kaleidoscoop niet in het onderzoek konden worden betrokken. Deze waren toen immers nog niet in uitvoering of pas net gestart.

### *Onderzoeksvraag 2*

In hoeverre wordt de effectiviteit van gezinsgerichte en centrumgerichte activiteiten bepaald door (i) kenmerken van de uitvoering van die activiteiten en (ii) de gezinsachtergrond van deelnemende kinderen?

Allereerst is gekeken naar de relatie tussen de effectiviteit van deelname aan voor- en vroegschoolse activiteiten en kenmerken van de uitvoering van die activiteiten, i.e. kenmerken van de uitvoering van Opstap Opnieuw en kenmerken van de organisatie en werkwijze van de in het onderzoek betrokken kindercentra. Vervolgens is, naar aanleiding van de eerder besproken aannames van Van Tuijl, Leseman & Rispens (2001) en Currie & Thomas (1999), onderzocht in hoeverre de effectiviteit van VVE-deelname wordt beïnvloed door de gezinsachtergrond van de deelnemende kinderen, en dan met name door het geletterde gezinsklimaat en de taalsituatie thuis.

## 3.2 Onderzoeksdesign

De eerste stap in het onderzoek was na te gaan in hoeverre deelname aan gezinsgerichte en centrumgerichte VVE-activiteiten bijdraagt aan de geletterde ontwikkeling van kinderen in de onderbouw van het basisonderwijs. Hiertoe zouden aanvankelijk de geletterde vaardigheden van drie groepen leerlingen (twee experimentele groepen en één controlegroep) op drie momenten in de tijd worden vergeleken, zoals is weergegeven in Tabel 3.1.

Tabel 3.1: Overzicht van de onderzoeksopzet

	Experimentele stimulus		Effectmeting		
	Voorschoolse periode	Groep 1-2	Eind groep 2	Eind groep 3	Eind groep 4
Experimentele groep 1	geen aanbod	deelname aan Opstap	meting 1	meting 2	meting 3
Experimentele groep 2	centrum-bezoek	geen aanbod	meting 1	meting 2	meting 3
Controlegroep	geen aanbod	geen aanbod	meting 1	meting 2	meting 3

Zoals de tabel laat zien, is er gebruik gemaakt van een pre-experimenteel design (cf. 't Hart *et al.*, 1998). Het verschil met andere experimentele ontwerpen is dat er in een dergelijk design geen of slechts één vergelijkingsbasis (dat wil zeggen, een voor-

meting òf een controlegroep) wordt gebruikt. De keuze voor een pre-experimenteel design was een gevolg van de beslissing het onderzoek te starten *nadat* de kinderen aan een VVE-activiteit hadden deelgenomen. Een voormeting, zoals gebruikelijk in zuiver en quasi-experimentele ontwerpen, was hierdoor niet mogelijk. Die keuze kwam voort uit de behoefte om, binnen de beperkte looptijd van het onderzoek, te kijken naar effecten op middellange termijn, maar ook uit de situatie waarin het Opstapproject bij de start van het onderzoek verkeerde. Op dat moment werd namelijk duidelijk dat het project in Tilburg zou worden stopgezet, waardoor er geen gezinnen meer met het programma zouden starten. Een voormeting bij een nieuwe groep kinderen behoorde daardoor niet meer tot de mogelijkheden. Een andere consequentie van deze beslissing was dat de kinderen niet ‘at random’ aan de experimentele en controlegroepen konden worden toegewezen, hetgeen in dit type onderzoek overigens sowieso moeilijk kan worden gerealiseerd (zie ook paragraaf 3.3.1).

Het onderzoeksontwerp voorzag in de verzameling van verschillende typen gegevens. Voor de beantwoording van de eerste onderzoeksvraag – naar de middellange-termijneffecten van de beide stimuleringsactiviteiten – werd vanaf het einde van groep 2 tot en met het einde van groep 4 de ontwikkeling van de geletterde vaardigheden van de leerlingen gevolgd. Voor de beantwoording van de tweede onderzoeksvraag – naar determinanten van de effectiviteit van de activiteiten – werden aanvullend gegevens verzameld over de uitvoering van het Opstapprogramma en de werkwijze en organisatie van de betrokken kindercentra, alsmede over de gezinnen van de deelnemende leerlingen (meer specifiek, over de thuistaalsituatie en het geletterde gezinsklimaat). De dataverzameling werd uitgevoerd in drie fasen. In Tabel 3.2 is voor elke fase samengevat welke gegevens bij welke informanten zijn verzameld, en welke instrumenten daarvoor zijn ingezet.

Tabel 3.2: Overzicht van verzamelde gegevens, gebruikte instrumenten en typen informanten

Type gegevens	Instrumenten	Informanten
Fase 1 <ul style="list-style-type: none"><li>• (ontluikende) geletterde vaardigheden eind groep 2</li><li>• gezinsgegevens</li><li>• uitvoeringsgegevens Opstap Opnieuw</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• toetsen</li><li>• observatieformulier</li><li>• oudervragenlijst</li><li>• beoordelingsformulier</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• leerlingen</li><li>• leerkrachten</li><li>• ouders</li><li>• buurtmoeders</li></ul>
Fase 2 <ul style="list-style-type: none"><li>• geletterde vaardigheden eind groep 3</li><li>• kenmerken kindercentra</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• toetsen</li><li>• schoolrapport</li><li>• vragenlijst</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• leerlingen</li><li>• leerkrachten</li><li>• leidsters</li><li>• kindercentra</li></ul>
Fase 3 <ul style="list-style-type: none"><li>• geletterde vaardigheden eind groep 4</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• toetsen</li><li>• schoolrapport</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• leerlingen</li><li>• leerkrachten</li></ul>

Opgemerkt moet worden dat verzameling van de gegevens over de kindercentra uit praktische overwegingen (i.e. haalbaarheid in tijd) en dus niet om inhoudelijke redenen pas in fase 2 is uitgevoerd.

### 3.3 Informanten

Zoals blijkt uit Tabel 3.2 zijn er in het onderzoek gegevens verzameld bij vijf groepen informanten: de leerlingen zelf, hun leerkrachten, hun ouders, de buurtmoeders van het Opstapproject en de leidsters van de in het onderzoek betrokken kindercentra. Hieronder wordt nadere informatie gegeven over de verschillende typen informanten.

#### 3.3.1 Leerlingen en ouders

##### Selectie

Het onderzoeksontwerp voorzag in de samenstelling van drie onderzoeksgroepen: (i) een groep leerlingen die – van hun vierde tot hun zesde jaar – hadden deelgenomen aan Opstap Opnieuw, (ii) een groep die in de voorschoolse periode een kindercentrum had bezocht en (iii) een controlegroep die aan geen enkele voor- of vroegschoolse activiteit had deelgenomen. Voor de centrumgerichte conditie werd in eerste instantie gezocht naar kinderen die een peuterspeelzaal hadden bezocht. In sommige gevallen werden echter ook kinderen opgenomen die naar een ander type centrum waren geweest.<sup>3</sup> Hierbij gaat het om kinderdagverblijven (acht kinderen) en cursistenkinderopvangcentra (zes kinderen). Laatstgenoemde centra zijn meestal verbonden aan ROC's en bieden opvang aan kinderen van wie de ouders bijvoorbeeld een NT2-cursus volgen (zie ook paragraaf 2.2.2). Overigens maken de verschillen tussen de drie typen centra dat de omvang van het aanbod dat de kinderen hebben gekregen, varieert. Peuterspeelzalen zijn gericht op kinderen tussen de twee(ënehalf) en vier jaar oud en kunnen dus niet langer dan anderhalf tot twee jaar worden bezocht. Bovendien konden kinderen destijds niet meer dan twee dagdelen per week in een peuterspeelzaal terecht. Kinderdagverblijven en cursistenkinderopvangcentra bieden opvang aan kinderen van nul tot vier en kunnen maximaal vier jaar worden bezocht. Het aantal dagdelen dat kinderen per week deelnemen is in dergelijke centra niet beperkt tot twee, maar hangt af van de vraag van ouders.

In interventiestudies verdient de selectie van informanten door middel van randomisering de voorkeur. Bij een dergelijke procedure worden informanten op basis van toeval aan een experimentele of controleconditie toegewezen, waardoor het optreden van selectie-effecten zoveel mogelijk wordt uitgesloten ('t Hart *et al.*, 1998). Zoals gezegd, was randomisering in het kader van dit onderzoek niet mogelijk. Ten eerste werd de onderzoeksgroep pas geselecteerd *nadat* de kinderen aan een activiteit hadden deelgenomen.<sup>4</sup> Ten tweede is het in dit type onderzoek nauwelijks mogelijk kinderen aselekt aan de ene conditie of de andere toe te wijzen; het zijn immers de ouders die bepalen of een kind al dan niet aan het Opstap-programma deelneemt of een voorschools centrum bezoekt. Als alternatief werd



gekozen voor een matching-procedure. Bij een dergelijke procedure worden een experimentele en controlegroep samengesteld die zoveel mogelijk identiek zijn wat betreft achtergrondkenmerken waarvan wordt verondersteld dat ze van invloed zijn op de afhankelijke variabele ('t Hart *et al.*, 1998). Hiertoe worden telkens informant-paren geselecteerd: bij elke informant in de experimentele groep wordt een controle-informant gezocht die vergelijkbaar is op een aantal vooraf bepaalde, relevante variabelen. Een nadeel van deze procedure is dat alleen rekening kan worden gehouden met geobserveerde (en dus niet met ongeobserveerde) achtergrondkenmerken.

De werving van leerlingen vond plaats via basisscholen. Er werden in eerste instantie 31 basisscholen voor deelname benaderd. Om praktische redenen bleef de selectie van scholen beperkt tot twee gemeenten, Tilburg en Waalwijk. De scholen werden gekozen op basis van het criterium dat zij werden bezocht door leerlingen die aan Opstap Opnieuw deelnamen. Deze informatie werd verkregen van de lokale coördinatoren van het Opstapproject. Van de benaderde scholen zegden er negentien hun medewerking toe.<sup>5</sup> Van elke school werden, in overleg met het teamlid dat als contactpersoon fungeerde, zes tot negen leerlingen geselecteerd die in aanmerking kwamen voor deelname aan het onderzoek. Er waren twee redenen om het aantal leerlingen per school beperkt te houden. In de eerste plaats bleef hiermee de tijdsinvestering die van scholen werd gevraagd, gering, wat de kans vergrootte dat ze hun medewerking zouden verlenen. In de tweede plaats werd, door de participatie van een aanzienlijk aantal scholen maar een klein aantal leerlingen per school, de mogelijk verstorende invloed van de factor 'onderwijs' zoveel mogelijk uitgesloten. Er werd naar gestreefd telkens drietallen van leerlingen – één Opstapleerling, één centrumleerling en één controleleerling – samen te stellen, gematched op leeftijd en op drie algemene achtergrondvariabelen, waarvan is aangetoond dat ze gerelateerd zijn aan schoolvorderingen (zie bijvoorbeeld Vermeer, 2002a; De Jong, Klapwijk & Van der Leij, 1995; Dagevos, Gijsberts & Van Praag, 2003):

- geslacht;
- etnische achtergrond, vastgesteld op basis van het gecombineerde-geboortland-criterium. Bij dit criterium wordt iemands etniciteit bepaald op grond van zijn geboorteland en/of dat van zijn moeder en/of dat van zijn vader (Extra, 1996);<sup>6</sup>
- sociaal-economische status, vastgesteld op basis van het opleidingsniveau van de moeder. Hierbij werden vijf categorieën onderscheiden: (i) geen onderwijs, (ii) hoogstens basisonderwijs, (iii) opleiding op VBO- of MAVO-niveau, (iv) opleiding op HAVO-, VWO-, of MBO-niveau en (v) opleiding op HBO- of WO-niveau.

Bij de selectie van leerlingen deden zich drie problemen voor. In de eerste plaats werd, behalve de drie beoogde groepen, nog een vierde groep gevonden, die

bestond uit leerlingen die zowel aan Opstap Opnieuw hadden deelgenomen als een voorschools kindercentrum hadden bezocht. Dit was een onvoorziene situatie, omdat – althans in Tilburg – het gemeentelijke beleid destijds zo was ingericht dat kinderen in principe maar van één voor- of vroegschoolse activiteit gebruik konden maken. Omdat er aanwijzingen zijn voor de versterkende effecten van gecombineerde gezinsgerichte en centrumgerichte activiteiten (Blok *et al.*, 2005; zie paragraaf 2.1), werd besloten ook deze vierde groep in het onderzoek op te nemen. In de tweede plaats werd de matching-procedure bemoeilijkt door het feit dat de onderzoekspopulaties in aard van elkaar verschillen. Zo is Opstap Opnieuw expliciet gericht op kinderen in achterstandssituaties, waardoor de ‘Opstap-populatie’ per definitie bestaat uit kinderen uit (allochtone en autochtone) lage-SES-gezinnen. Peuterspeelzalen en andere centra, daarentegen, staan in principe open voor alle kinderen. Desalniettemin was de participatie van allochtone kinderen in kindercentra vóór 1999 (de periode waarin de onderzochte kinderen de leeftijd hadden dat ze een centrum konden bezoeken) beperkt. Op basis van landelijke gegevens schatten De Weerd & Van der Vegt (2001) bijvoorbeeld dat in 2000 ongeveer 35 procent van de allochtone, niet-Westerse twee- en driejarigen een peuterspeelzaal bezocht, tegenover 50 tot 60 procent van de totale groep twee- en driejarigen. Deze situatie heeft ertoe geleid dat de onderzoeksgroepen met name op de variabelen SES en etniciteit maar in beperkte mate gematcht konden worden. In de derde plaats bleef het aantal kinderen in de controlegroep beperkt. Dit had enerzijds te maken met het feit dat op de deelnemende scholen veel kinderen aan een voor- of vroegschoolse activiteit hadden deelgenomen. Anderzijds leek dat te worden veroorzaakt door de aard van de controlegroep. Deze bestond voor een deel uit geïsoleerde gezinnen die, ook voor de bij het onderzoek betrokken leerkrachten en welzijnsinstellingen, moeilijk bereikbaar waren. Zij waren meestal niet bereid aan het onderzoek deel te nemen.

Van de meer dan 200 benaderde leerlingen namen er uiteindelijk 116 deel, verdeeld over vier groepen. Deze groepen verschillen van elkaar in grootte: de Opstapgroep bestond bij de start van het onderzoek uit 23 kinderen, de centrumgroep uit 42 kinderen, de combinatiegroep (Opstap Opnieuw en kindercentrum) uit 31 kinderen en de controlegroep uit 20 kinderen. In Tabel 3.3 wordt aangegeven in hoeverre de vier groepen van elkaar verschillen wat betreft de achtergrondvariabelen die in de matching-procedure zijn gebruikt. Deze gegevens laten zien dat de Opstap- en combinatiegroep met name uit kinderen van allochtone, laagopgeleide ouders bestaan, terwijl er in de centrumgroep meer kinderen uit autochtone, hoger opgeleide gezinnen zitten. De controlegroep neemt een tussenpositie in.

Tabel 3.3: Vergelijking van de vier groepen op de matching-variabelen

	Opstap- groep	Centrum- groep	Combinatie- groep	Controle- groep	
Leeftijd eind groep 2 (in maanden)	77.65 (4.95)	75.81 (4.18)	76.10 (3.94)	76.32 (4.94)	$F(3,111)=0.91$ , $p=.438$
Geslacht:					
• jongens	14	20	16	12	$\chi^2(3)=1.47$ , $p=.689$
• meisjes	9	22	15	8	
Etnische achtergrond:					
• autochtoon <sup>7</sup>	1	31	6	10	$\chi^2(3)=38.03$ , $p<.001$
• allochtoon	22	11	25	10	
- Turks	9	5	13	5	
- Marokkaans	3	1	6	1	
- Surinaams/Antilliaans	1	4	—	3	
- overig	9	1	6	1	
SES/opleiding moeder (1-5)	2.74 (1.05)	3.60 (0.63)	2.81 (0.87)	3.25 (1.12)	$F(3,112)=6.88$ , $p<.001$

## Uitval

Bij aanvang van de dataverzameling, aan het einde van groep 2, bestond de onderzoeksgroep uit 116 leerlingen. Bij de overgang naar groep 3 konden van twaalf leerlingen geen gegevens meer worden verzameld: tien leerlingen doubleerden (twee leerlingen uit de Opstapgroep, vijf leerlingen uit de combinatiegroep en drie leerlingen uit de controlegroep), één leerling uit de controlegroep sloeg een klas over en één leerling uit de Opstapgroep verhuisde naar het buitenland. Van de 104 leerlingen die overbleven, gingen er zes naar een andere school. Eén van deze scholen nam al deel aan het onderzoek; de leerling die naar deze school ging, kon dus zonder problemen aan het onderzoek blijven meedoen. De scholen van de overige vijf leerlingen zijn alsnog benaderd. Zij stemden alle vier (twee leerlingen gingen naar dezelfde school) in met deelname.

Bij de overgang naar groep 4 vielen elf leerlingen af: acht leerlingen doubleerden (twee leerlingen uit de Opstapgroep, drie leerlingen uit de centrumgroep, één leerling uit de combinatiegroep en twee leerlingen uit de controlegroep), twee van hen gingen naar het Speciaal Onderwijs (één leerling uit de centrumgroep en één uit de controlegroep) en één leerling uit de controlegroep verhuisde naar het buitenland. Van de 93 leerlingen die in de onderzoeksgroep bleven, gingen er vijf naar een nieuwe school. Eén van deze scholen participeerde al in het onderzoek. Opnieuw werden de scholen waar de overige leerlingen naartoe gingen (vier in totaal) benaderd; ook zij waren bereid aan het onderzoek mee te werken.

De leerlingen die doubleerden vielen af, omdat in elke ronde van dataverzameling gebruik werd gemaakt van toetsen die specifiek bedoeld waren voor het leerjaar waarin die dataverzameling gepland was: in de tweede ronde werden toetsen afgenomen die specifiek waren voor groep 3, in de derde ronde toetsen die specifiek



waren voor groep 4. Het zou vanzelfsprekend weinig betrouwbaar (en weinig rechtvaardig) zijn geweest bij een leerling die vanwege doublure nog in groep 2 zat, de toetsen uit groep 3 af te nemen. Aangetekend moet worden dat er in zo'n geval sprake was van selectieve uitval. Kinderen die doubleren zijn meestal kinderen die achterblijven in schoolresultaten.<sup>8</sup> Door weglating van zittenblijvers uit, bijvoorbeeld, de Opstapgroep, wordt het gemiddelde van die groep zeer waarschijnlijk opgehoogd. In hoeverre dit consequenties heeft gehad voor de uitgevoerde analyses, wordt in de resultatenhoofdstukken duidelijk gemaakt.

### 3.3.2 Buurtmoeders en leidsters van kindercentra

Voor het onderzoeken van de relatie tussen de effectiviteit van de VVE-activiteiten en uitvoeringskenmerken (zie onderzoeksvraag 2) zijn gegevens verzameld over de uitvoering van Opstap Opnieuw en over de organisatie en werkwijze van de in het onderzoek betrokken kindercentra.

Bij de verzameling van de eerstgenoemde gegevens is gebruik gemaakt van een formulier voor buurtmoeders, waarin zij konden aangeven hoe intensief de deelnemende gezinnen het programma hebben uitgevoerd en onder welke omstandigheden die uitvoering plaatsvond (voor een beschrijving van dit formulier wordt verwezen naar paragraaf 3.4.4). Hiertoe zijn de negentien buurtmoeders benaderd die de geselecteerde gezinnen hebben begeleid. Met zeventien van hen is het formulier tijdens een persoonlijk gesprek ingevuld. Omdat de overige twee buurtmoeders niet meer bereikbaar waren voor deelname, ontbreken voor vijf Opstap- en combinatiegezinnen gegevens over de uitvoering van het programma.

Voor de verzameling van gegevens over de organisatie en werkwijze van de kindercentra is gebruik gemaakt van een vragenlijst, die werd voorgelegd aan leidsters van de betrokken centra (voor een beschrijving van die vragenlijst, zie paragraaf 3.4.5). De leidsters zijn als volgt benaderd. Allereerst werd aan de ouders gevraagd naar de naam van de peuterspeelzaal, het kinderdagverblijf of het cursistenkinderopvangcentrum dat hun kind had bezocht. Overigens konden de ouders van twaalf kinderen zich die naam niet meer herinneren; in deze gevallen konden geen nadere gegevens over het door het kind bezochte centrum worden verzameld. Vervolgens werd contact opgenomen met het betreffende centrum en werd nagegaan of de leidster bij wie het kind in de groep had gezeten, daar nog werkzaam was. Als dat het geval was, werd de leidster gevraagd deel te nemen aan een interview, waarin de vragenlijst werd afgenomen. Wanneer de betreffende leidster niet meer in het centrum werkte, werd haar thuisadres of nieuwe werkadres nagegaan. Via die weg werd zij alsnog voor een interview benaderd. Wanneer niet meer kon worden achterhaald bij welke leidster het kind in de groep had gezeten of wanneer een leidster om een andere reden niet meer kon worden benaderd, werd gezocht naar een andere leidster die in de periode tot en met 1999 in het centrum had gewerkt. Dit impliceert overigens dat de geïnterviewde leidsters niet altijd de

leidsters waren bij wie de onderzochte kinderen in de groep hebben gezeten. Uiteindelijk werden 39 leidsters van 28 verschillende centra geïnterviewd.

### 3.4 Instrumentarium

#### 3.4.1 Toetsen uit het CITO-leerlingvolgsysteem

Voor het volgen van de geletterde vaardigheden van de leerlingen is allereerst gebruik gemaakt van toetsen uit het leerlingvolgsysteem van het CITO (Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling). Het CITO-leerlingvolgsysteem is een instrument om de vorderingen van leerlingen gedurende de hele basisschoolperiode te volgen en bestaat uit een samenhangend geheel van genormeerde, leerstofonafhankelijke toetsen, een registratiesysteem en aanwijzingen en materiaal voor gerichte hulp aan zwakke leerlingen (Gillijns *et al.*, 1992). De toetsen worden periodiek afgenomen en hebben betrekking op de kerndomeinen van het basisschoolcurriculum: taal, lezen en schrijven, rekenen, wereldoriëntatie en informatieverwerking. In het onderhavige onderzoek zijn alleen de toetsen opgenomen die de ontwikkeling van taal en geletterdheid meten.

Voor de meeste toetsen is door het CITO een schaal ontwikkeld, die het mogelijk maakt resultaten die op verschillende momenten zijn verzameld met elkaar te vergelijken en zodoende de vooruitgang van een leerling in de tijd vast te stellen. De ruwe score van een leerling op een toets wordt omgezet in een score die op die schaal geplaatst kan worden (een zogenaamde 'schaalscore'). In de onderhavige studie wordt meestal gebruik gemaakt van deze schaalscores. Daarnaast kunnen de resultaten van individuele leerlingen worden vergeleken met die van een landelijke normgroep, die representatief is voor de hele basisschoolpopulatie. Daarvoor wordt gebruik gemaakt van zogenaamde 'niveauscores', die de verhouding aangeven tussen de score van een kind en het nationale gemiddelde (Blok, Otter & Roeleveld, 2002). Een A, het hoogste niveau, geeft aan dat een score ver boven het landelijke gemiddelde ligt (meer specifiek, niveauscore A representeert de 'range' van scores van de 25 procent hoogst scorende kinderen in de landelijke steekproef). Een E, het laagste niveau, geeft aan dat een score ver onder het landelijke gemiddelde ligt (niveauscore E representeert de range van scores van de 10 procent laagst scorende kinderen in de landelijke steekproef).

In het in paragraaf 1.3 behandelde model van Storch & Whitehurst (2002) werd een onderscheid gemaakt tussen twee typen (ontluikende) geletterde vaardigheden: 'code-related skills' en 'oral language skills'. Ten aanzien van de vaardigheden die met de hier gebruikte CITO-toetsen worden gemeten, kan een vergelijkbaar onderscheid worden gemaakt. Enerzijds zijn er toetsen die vaardigheden meten die vooral met de techniek van het lezen en schrijven te maken hebben. Deze vaardigheden worden hier, net als in het model van Storch & Whitehurst, aangeduid met

de term 'codegerelateerd'. Anderzijds zijn er toetsen die gaan over vaardigheden die vooral met het begrip van (geschreven) taal te maken hebben. Omdat de gebruikte toetsen 'echte' geletterde vaardigheden meten (zoals begrijpend lezen), wordt in het onderhavige onderzoek geen gebruik gemaakt van de term 'oral language skills' of 'mondelinge taalvaardigheden', maar van de term 'begripsgerelateerde vaardigheden'. In Tabel 3.4 wordt een overzicht gegeven van de toetsen die zijn ingezet om beide typen vaardigheden te meten.

Tabel 3.4: Overzicht van de gebruikte toetsen uit het CITO-leerlingvolgsysteem in groep 2, groep 3 en groep 4

Afnamemoment	Begripsgerelateerde vaardigheden	Codegerelateerde vaardigheden
Eind groep 2	Begrippentoets deel 1	Begrippentoets deel 2
Eind groep 3	Woordenschattoets	Drie-minutentoets
	Lezen met Begrip (versie E3):	Schaal Vorderingen in
	• Schaal Betekenisrelaties	Spellingvaardigheid (versie E3A/B)
	• Schaal Verwijsrelaties	
Eind groep 4	Woordenschattoets	Drie-minutentoets
	Lezen met Begrip (versie E4):	Schaal Vorderingen in
	• Schaal Betekenisrelaties	Spellingvaardigheid (versie E4A/B)
	• Schaal Verwijsrelaties	

Hoewel alle deelnemende scholen gebruik maakten van het CITO-leerlingvolgsysteem, was het in een aantal gevallen noodzakelijk aanvullend te toetsen. Allereerst werden bepaalde toetsen (met name de Begrippentoets en de Woordenschattoets) op een aantal scholen niet afgenomen, omdat die door de leerkrachten als te moeilijk werden beschouwd. Daarnaast kwam het voor dat een leerling tijdens een door de school geplande afname ziek was en de toets daarom niet gemaakt had. In beide gevallen werd de toets, voor zover mogelijk, alsnog door de onderzoeker afgenomen.

In de enkele gevallen waarin niet aanvullend kon worden getoetst, zijn – met behulp van de SPSS-procedure 'Missing Value Analysis' (MVA) – de ontbrekende scores 'bijgeschat'. Bijschatting wordt aanbevolen, omdat missing values de resultaten van analyses kunnen vertekenen (Hill, 1997). Via MVA kunnen, bijvoorbeeld met de statistische procedure 'Expectation-Maximization' (EM), de ontbrekende waarden op een bepaalde variabele worden voorspeld op basis van de scores op een andere variabele, die sterk aan de eerste is gerelateerd. Voorwaarde is wel dat het aantal missing values niet te groot is. In de onderhavige studie is alleen gekozen voor bijschatting wanneer het aantal ontbrekende waarden vijftien procent of minder was. Als basis voor die bijschatting werd steeds gebruik gemaakt van contemporaine maten (i.e. toetsen, leerkrachtbeoordelingen of rapportcijfers uit hetzelfde leerjaar), die inhoudelijk overeenkwamen en bovendien sterk correleerden met de toetsen waarop scores ontbraken.



In het onderstaande wordt een nadere beschrijving gegeven van de gebruikte CITO-toetsen.

### **Begrippentoets (groep 2)**

De Begrippentoets (Verhoeven & Van Kuyk, 1992) toetst de kennis van begrippen die van belang worden geacht voor het beginnend leren lezen, schrijven en rekenen. De toets bestaat uit twee delen, die beide verschillende aspecten van de ontluikende geletterde ontwikkeling meten. Het eerste deel – te plaatsen onder de noemer ‘begripsgerelateerde vaardigheden’ – betreft begrippen die door de ontwikkelaars getypeerd worden als betrekking hebbend op situaties uit de leefwereld van leerlingen. De getoetste begrippen (veertig in totaal) zijn onderverdeeld in vier categorieën van telkens tien items:

- hoeveelheidsbegrippen: begrippen die verwijzen naar getal (drie, vijf, alle, geen) en begrippen waarmee hoeveelheden worden vergeleken (meer, minder, evenveel);
- orderingsbegrippen: begrippen waarmee op een rangorde wordt geduïd (tweede, middelste) en orderingsbegrippen die verwijzen naar een eigenschap (hoger, grootste, kleinste);
- ruimtelijke begrippen: begrippen die verwijzen naar plaats (onder, naast, links, rechts) en afstand (dichtbij);
- verwijswaarden: persoonlijke voornaamwoorden (hij, zij), bezittelijke voornaamwoorden (zijn, haar) en wederkerige voornaamwoorden (zich, elkaar).

De opgaven bestaan telkens uit vier plaatjes waarover door de toetsafnemer een vraag wordt gesteld. De leerling krijgt de opdracht het juiste plaatje te omcirkelen (“Zet een rondje om de clown met de kortste jas.”).

Het tweede deel van de Begrippentoets betreft de omgang met geschreven taal en valt daarmee onder de categorie ‘codegerelateerde vaardigheden’. In de opgaven (twintig in totaal) wordt telkens schriftelijk een woord, een verzameling woorden of een zin aangeboden. De leerling moet aangeven op welke van de letters uit een woord, of op welke van de woorden uit een zin een begrip betrekking heeft (“Zet een rondje om de laatste letter.”, “Zet een rondje om het tweede woord.”). De toets wordt klassikaal afgenomen aan het einde van groep 2 of aan het begin van groep 3 en is bedoeld voor kinderen die nog niet kunnen lezen.

### **Woordenschattoets (groep 3 en 4)**

De Woordenschattoets of WST (Verhoeven, 1992a) omvat vijftig woorden die een representatieve steekproef vormen uit de ‘Nieuwe Streeflijst Woordenschat’ (Kohnstamm, Schaerlaekens & De Vries, 1981). Deze lijst bestaat uit zeventien woorden die, naar het oordeel van leerkrachten uit de onderbouw van het basis-onderwijs, samen de elementaire woordenschat van jonge kinderen uitmaken. In

elke opgave worden aan de leerling vier plaatjes voorgelegd, waarna door de toetsafnemer een vraag wordt gesteld ("Wie is de acrobaat?"). De leerling krijgt vervolgens de opdracht het juiste plaatje te omcirkelen. De afname is klassikaal. Er zijn twee afnamemomenten: halverwege en aan het einde van het schooljaar. In het onderhavige onderzoek is alleen gebruik gemaakt van de laatste meting (ditzelfde geldt overigens voor alle hierna volgende toetsen).

### Lezen met Begrip (groep 3 en 4)

Met de toets Lezen met Begrip (Verhoeven, 1992b) wordt de vaardigheid in het begrijpend lezen vastgesteld. De toets bestaat uit twee deeltolsten: de Schaal Betekenisrelaties (SBR) en de Schaal Verwijsrelaties (SVR).

De SBR toetst het inzicht in inhoudelijke verbanden tussen delen van een tekst. In de SBR worden vijf betekenisniveaus onderscheiden: woordbetekenis, zinsbetekenis (begrip van de onderlinge relaties tussen de woorden in een zin), betekenis van verwijsrelaties (begrip van de relatie tussen verwijswoord en referent), betekenisrelaties tussen zinnen (bijvoorbeeld oorzaak-gevolgrelaties) en de thematische betekenis van een tekst (inzicht in de hoofdgedachte van een tekst). De toets, die klassikaal wordt afgenomen, bestaat uit zes korte verhalen. Naar aanleiding van elk verhaal krijgen kinderen schriftelijk enkele vragen voorgelegd, waarbij ze telkens de keuze hebben tussen vier antwoordmogelijkheden. Er zijn aparte toetsen voor groep 3 en 4. De toets voor groep 3 bestaat uit 27 vragen en toetst inzicht in zinsbetekenis, betekenis van verwijsrelaties en betekenisrelaties tussen zinnen. De toets voor groep 4 bestaat uit 30 vragen en heeft betrekking op alle genoemde betekenisniveaus. In groep 3 is één afnamemoment voorzien (aan het einde van het schooljaar), in groep 4 zijn er twee (halverwege en aan het einde van het schooljaar). De tweede afname in groep 4 vindt in principe alleen plaats bij leerlingen die onder een bepaalde norm hebben gescoord (voor details zie Verhoeven, 1992b). Voor dit onderzoek hebben alle leerlingen aan de tweede afname deelgenomen, ongeacht hun score bij de eerste afname.

Zoals hierboven beschreven, meet een deel van de vragen van de SBR het begrip van de relaties tussen verwijswoorden en hun referenten. Vanwege het complexe karakter van dergelijke relaties (zie Verhoeven, 1992b) is hiervoor een aparte deeltolst ontwikkeld, de SVR. Deze toets, die klassikaal wordt afgenomen, bestaat, net als de SBR, uit zes korte teksten, gevolgd door telkens vier vragen die schriftelijk worden aangeboden. De vragen (24 in totaal, zowel in groep 3 als in groep 4) hebben betrekking op vier typen verwijzingen: verwijzingen naar personen ("De vader van het meisje zwaait. *Hij* lacht naar *haar*."), verwijzingen naar ruimte of tijd ("De jongen gaat naar buiten. *Daar* is het koud."), verwijzingen naar handelingen ("De jongen fietst. Het meisje *ook*."), en verwijzingen naar gebeurtenissen ("Els kreeg een zoen. *Dat* had ze niet verwacht."). Ook de SVR heeft één afnamemoment in groep 3 (aan het einde van het schooljaar) en twee in groep 4 (halver-

wege en aan het einde van het schooljaar). Opnieuw vindt de tweede afname in groep 4 in principe alleen plaats bij leerlingen die bij de eerste afname een te lage score hebben behaald. Ook nu hebben echter alle leerlingen uit het onderzoek aan de tweede afname deelgenomen.

### **Drie-minutentoets (groep 3 en 4)**

De Drie-minutentoets of DMT (Verhoeven, 1992c) meet technische leesvaardigheid. Met de toets wordt nagegaan in hoeverre een leerling vlot en probleemloos losse woorden kan verklanken. Hiervoor worden drie zogenaamde 'leeskaarten' gebruikt, die elk honderdvijftig woorden omvatten. De leeskaarten verschillen van elkaar in moeilijkheidsgraad:

- op leeskaart 1 staan woorden van het type klinker-medeklinker/KM ('uil'), MK ('koe') en MKM ('pen');
- op leeskaart 2 staan woorden van het type MMKM ('spin'), MKMM ('bank'), MMKMM ('krant'), (M)MMMKM ('schroef') en MKMMM(M) ('herfst');
- op leeskaart 3 staan woorden van twee of meer lettergrepen ('geluid', 'koningin', 'papegaaien').

De DMT wordt individueel afgenomen. De leerling krijgt bij elke leeskaart de opdracht gedurende één minuut zoveel mogelijk woorden van de kaart op te lezen. Er zijn in principe drie afnamemomenten: aan het begin, halverwege en aan het einde van het schooljaar.

### **Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid (groep 3 en 4)**

De Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid of SVS (Van den Bosch, 1993) bestaat uit een woorddictee, dat klassikaal wordt afgenomen. Er zijn twee afnamemomenten: halverwege en aan het einde van het schooljaar. Het aantal geteste items verschilt per afnamemoment (minimaal 33, maximaal 45). De dictees in groep 3 en 4 zijn samengesteld uit een basislijst van 176 woorden, die zijn onderverdeeld in een aantal categorieën met uiteenlopende moeilijkheidsgraad: de eenvoudige categorieën bestaan uit klankzuivere, éénlettergrepige woorden ('mat')<sup>9</sup>, de moeilijkere uit niet-klankzuivere, éénlettergrepige woorden ('strand') en meerlettergrepige woorden ('praten'). De dictees nemen in de loop van groep 3 en 4 toe in moeilijkheidsgraad, wat betekent dat er tijdens elk volgend afnamemoment meer woorden uit de moeilijkere categorieën worden opgenomen. Daarnaast zijn er voor elk afnamemoment twee versies beschikbaar: een eenvoudige versie voor de zwakkere spellers en een moeilijke voor de betere spellers. Het resultaat van een voorgaand dictee bepaalt welke versie de leerling maakt. De keuze voor de ene dan wel de andere versie is overigens niet van invloed op de schaalscore. Met andere woorden, de score van een leerling die het eenvoudige dictee heeft gemaakt kan probleemloos worden vergeleken met die van een leerling die de moeilijke versie



heeft gemaakt. Om dubbelzinnigheden te voorkomen (sommige woorden, zoals 'boom' en 'boon' liggen wat klank betreft dicht bij elkaar en kunnen daardoor gemakkelijk verkeerd worden verstaan) worden de woorden niet geïsoleerd, maar in zinsverband aangeboden.

### 3.4.2 Beoordelingsformulier ontluikende geletterdheid

In kleutergroepen wordt doorgaans maar in beperkte mate getoetst. Wel worden in veel gevallen observatie- of beoordelingsformulieren gebruikt, waarop de leerkracht zijn of haar indruk weergeeft van de vorderingen van een leerling op bepaalde ontwikkelingsgebieden (spraak- en taalontwikkeling, motorische ontwikkeling, sociaal-emotionele ontwikkeling). Het leek zinvol dergelijke, op school aanwezige informatie te verzamelen als aanvulling op de gegevens die met de Begrippentoets werden ingewonnen. Hierbij speelden echter twee problemen. In de eerste plaats gebruikten niet alle scholen een dergelijk formulier, wat zou leiden tot ontbrekende waarden voor een aanzienlijk aantal leerlingen. In de tweede plaats hadden de scholen die er wel gebruik van maakten, meestal een eigen formulier ontwikkeld, wat de onderlinge vergelijkbaarheid van de gegevens bemoeilijkte.<sup>10</sup> Daarom is ervoor gekozen zelf een beoordelingsformulier te ontwikkelen en dat aan leerkrachten voor te leggen. Vanwege de focus van het onderzoek werd daarin het accent gelegd op ontluikende geletterdheid. Aansluitend bij onder meer Snow *et al.* (1995), Van Kuyk & Verhoeven (1996), Whitehurst & Lonigan (1998) en Snow (2001) werden drie aspecten van ontluikende geletterdheid onderscheiden: conceptuele vaardigheden (vergelijkbaar met de door Storch & Whitehurst (2002) onderscheiden 'oral language skills'), metalinguïstisch bewustzijn en schrift-oriëntatie (de door Storch & Whitehurst onderscheiden 'code-related skills'). Per aspect werden verschillende vaardigheden opgenomen, die door leerkrachten met behulp van vijfpuntsschalen werden beoordeeld:

- 1 het onderdeel 'conceptuele vaardigheden' had betrekking op:
  - receptieve en productieve woordenschat;
  - definitievaardigheid: het vermogen om een adequate omschrijving te geven van een bekend woord;
  - vertelvaardigheid: het vermogen om een coherent verhaal te vertellen, met en zonder contextuele ondersteuning;
- 2 in het onderdeel 'metalinguïstisch bewustzijn' werden de volgende vaardigheden beoordeeld:
  - woordbewustzijn: het inzicht in de vormelijke aspecten van woorden. Hierbij werd gekeken naar het kunnen onderverdelen van een zin in woorden;
  - fonologisch bewustzijn: het inzicht dat woorden zijn opgebouwd uit klanken. Hierbij werd gekeken naar het kunnen onderverdelen van een woord in klanken en syllaben, het kunnen identificeren van de beginklank van een woord en gevoeligheid voor (eind)rijm;

3 in het onderdeel 'schriftoriëntatie' ging het om:

- kennis van de conventies van geschreven taal, bijvoorbeeld weten wat de leesrichting is;
- kennis van de schriftcode. Hierbij werd gekeken naar het herkennen van letters en geschreven woorden, en het kunnen schrijven van letters en woorden.

Door tijdgebrek kon het beoordelingsformulier niet worden gepretest. Wel kon, via post hoc-analyses, een indicatie worden gegeven van de validiteit en betrouwbaarheid van het instrument. Allereerst werd nagegaan of op basis van een factoranalyse de drie vooraf onderscheiden aspecten van onthuilende geletterdheid konden worden geïdentificeerd. Dit bleek het geval, met als enige uitzondering dat de variabele 'kennis van de conventies van geschreven taal' op de factor 'metalinguïstisch bewustzijn' laadde en niet op 'schriftoriëntatie' (voor de resultaten van de factoranalyse wordt verwezen naar Bijlage 1). Vervolgens werd, voor het beoordelingsformulier als geheel en voor de drie onderscheiden aspecten, een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. Hieruit bleek dat er in alle gevallen sprake was van een hoge betrouwbaarheid (respectievelijk Cronbach's  $\alpha$  = .94, .95, .89 en .90).

Opnieuw was er sprake van ontbrekende waarden. Die beperkten zich tot items uit de onderdelen conceptuele vaardigheden, metalinguïstisch bewustzijn en schriftoriëntatie; op het beoordelingsformulier als geheel ontbrak geen van de scores.<sup>11</sup> Net als in het geval van de CITO-toetsen zijn de ontbrekende waarden op de drie onderdelen van het beoordelingsformulier met behulp van Missing Value Analysis (EM-procedure) bijgeschat. Als basis voor die bijinschatting zijn, vanwege sterke onderlinge correlaties<sup>12</sup>, in alledrie de gevallen de totaalscores op het beoordelingsformulier gebruikt.

### 3.4.3 Schoolrapporten

Op alle deelnemende scholen werden in groep 3 en 4 drie maal per jaar rapporten verstrekt. Voor het onderzoek zijn alleen de eindrapporten van de leerlingen verzameld, waarbij exclusief werd gekeken naar de beoordeling van lees- en schrijfvaardigheden.<sup>13</sup> Op basis van een analyse van de beoordeelde vaardigheden is een onderverdeling gemaakt in vijf veel voorkomende domeinen: mondeling taalgebruik, begrijpend lezen, technisch lezen, spelling en schrijftechniek. De eerste twee domeinen kunnen worden gekenmerkt als 'begripssgerelateerd', de laatste drie als 'codegerelateerd'.

Bij het gebruik van de schoolrapporten speelde eenzelfde probleem als bij de hiervoor besproken observatie- en beoordelingsformulieren. Doordat de scholen gebruik maakten van zelf ontwikkelde rapporten, werd de onderlinge vergelijkbaarheid van beoordeelde vaardigheden soms bemoeilijkt. Zo werden algemene competenties in sommige gevallen wel uitgesplitst in een aantal deelvaardigheden –

op één school bestond de beoordeling voor 'mondeling taalgebruik' bijvoorbeeld uit een beoordeling voor spreekvaardigheid, luistervaardigheid en woordenschat – maar in andere gevallen niet, met als gevolg dat onduidelijk was of de beoordeling in beide gevallen op dezelfde parameters was gebaseerd.

Een bijkomend probleem was dat voor de beoordeling niet op alle scholen dezelfde schalen werden gebruikt: sommige scholen maakten gebruik van driepuntsschalen (onvoldoende-voldoende-goed), sommige gebruikten vijfpuntsschalen en andere gaven cijfers van 1 tot en met 10. Er is voor gekozen de scoring te standaardiseren, uitgaande van een vijfpuntsschaal, waarbij 1 staat voor 'onvoldoende', 2 voor 'onvoldoende tot voldoende', 3 voor 'voldoende', 4 voor 'voldoende tot goed' en 5 voor 'goed'. Als gevolg hiervan moesten in sommige gevallen scores worden omgezet. Wanneer een school werkte met driepuntsschalen, dan kreeg de kwalificatie 'onvoldoende' waarde 1, de kwalificatie 'voldoende' waarde 3 en de kwalificatie 'goed' waarde 5.<sup>14</sup> Bij scholen die werkten met cijfers van 1 tot en met 10 is eerst de range bepaald: de laagste beoordeling was een 4, de hoogste beoordeling een 9½. Vervolgens is nagegaan hoe vaak de verschillende beoordelingen in de steekproef voorkwamen (een 4 werd drie keer gegeven, een 5 werd achttien keer gegeven et cetera). Op basis daarvan werd de volgende categorisering gemaakt, waarbij ernaar werd gestreefd dat de distributie van scores zoveel mogelijk een normale verdeling zou volgen:

- score 1/'onvoldoende' = een 5 of lager (5.8 procent van de scores);
- score 2/'onvoldoende tot voldoende' = vanaf 5 tot en met 6 (16.9 procent van de scores);
- score 3/'voldoende' = vanaf 6 tot en met 7 (35.3 procent van de scores);
- score 4/'voldoende tot goed' = vanaf 7 tot en met 8 (34.7 procent van de scores);
- score 5/'goed' = hoger dan een 8 (7.4 procent van de scores).

Op een aantal scholen werd niet voor alle onderscheiden vaardigheden een beoordeling gegeven, waardoor er sprake was van ontbrekende waarden. Wanneer het aandeel ontbrekende scores op een vaardigheid vijftien procent of minder was, werden die scores – net als in het geval van de CITO-toetsen en het beoordelingsformulier ontlukende geletterdheid – bijgeschat met behulp van Missing Value Analysis (EM-procedure). Als basis voor die bijschatting werd telkens een contemporaine maat genomen, die inhoudelijk overeenkwam met de beoordeelde vaardigheid en er bovendien sterk mee correleerde.

### 3.4.4 Beoordelingsformulier voor buurtmoeders

Voor het registreren van gegevens over de uitvoering van Opstap Opnieuw is een centraal monitoringssysteem opgezet, het zogenaamde 'Management-Informatie-systeem' (MIS)<sup>15</sup> (Cress & Pennings, 2000). De gegevens die daarin worden



ingevoerd, worden verzameld met behulp van voortgangsstaten die elke twee weken door de buurtmoeders van het Opstapproject worden ingevuld. In deze voortgangsstaten kunnen de buurtmoeders, voor de gezinnen die ze begeleiden, onder meer aangeven hoeveel programma-activiteiten er zijn uitgevoerd, welke gezinsleden bij de uitvoering betrokken zijn geweest, of het geplande huisbezoek is doorgegaan en of de groepsbijeenkomst door één of beide ouders is bijgewoond.

Tijdens de dataverzameling bleek echter dat deze voortgangsstaten onvoldoende zorgvuldig waren bijgehouden, waardoor veel van de uitvoeringsgegevens ontbraken. Om alsnog een indicatie te krijgen van de wijze waarop en de condities waaronder het programma in de deelnemende gezinnen is uitgevoerd, is een globaal beoordelingsformulier ontwikkeld. Met dit formulier, dat na afloop van het programma aan de buurtmoeders is voorgelegd, konden voor elk gezin gegevens worden ingewonnen over:

- de periode van deelname en eventuele uitval. Als een gezin voortijdig was gestopt, werd gevraagd naar de reden daarvoor;
- eerdere deelname aan het programma;
- de gekozen taalversie, de taal waarin de buurtmoeder het gezin begeleidde en de taal waarin, volgens de buurtmoeder, de programma-activiteiten meestal werden uitgevoerd;
- de gezinsleden die bij de uitvoering van het programma betrokken waren;
- het aantal afgelegde huisbezoeken en bezochte groepsbijeenkomsten. Als de buurtmoeder aangaf dat de deelname aan huisbezoeken of groepsbijeenkomsten beperkt was, werd gevraagd naar de mogelijke oorzaak daarvoor;
- de nauwgezetheid waarmee de activiteiten werden uitgevoerd. Gevraagd werd hoeveel van de per week geplande dagtaken (vijf in totaal) doorgaans werden uitgevoerd en hoeveel dagen per week gemiddeld aan het programma werd gewerkt.

Daarnaast zijn enkele achtergrondgegevens van de buurtmoeders (aantal jaren ervaring als buurtmoeder, gevolgde opleiding, etnische achtergrond en, eventueel, verblijfsduur in Nederland) in kaart gebracht.

Het beoordelingsformulier is afgenomen in september en oktober 2001. Zoals eerder is aangegeven (zie paragraaf 3.3.2), hebben niet alle betrokken buurtmoeders aan dit onderdeel van het onderzoek deelgenomen, waardoor voor 5 van de 54 Opstap- en combinatiegezinnen maar een gedeelte van de uitvoeringsgegevens bekend is. Enkele gegevens konden overigens nog wel via de lokale coördinatoren van het Opstapproject worden achterhaald.

### 3.4.5 Vragenlijst voor leidsters van kindercentra

Zoals beschreven in paragraaf 3.3.2, is bij ouders nagevraagd welk kindercentrum hun kind in de voorschoolse periode had bezocht. Op basis van deze informatie

werden 28 centra benaderd: 22 peuterspeelzalen, 4 kinderdagverblijven en 2 cursistenkinderopvangcentra. Er zijn aanzienlijke verschillen tussen deze drie typen centra, zowel wat betreft de leeftijdperiode die ze bestrijken en het aantal dagdelen dat ze worden bezocht, als wat betreft uitgangspunten en benadering (Emmelot & Schaufeli, 1987; Herweijer, 2002; Driessen, 2003). Daarnaast mag worden verondersteld dat er ook *binnen* elk type structurele en inhoudelijke verschillen bestaan tussen centra. Omdat eerder onderzoek uitwees dat de effecten van deelname aan voorschoolse centra ten minste voor een deel zijn toe te schrijven aan kenmerken van de organisatie en werkwijze van die centra (zie paragraaf 2.3.2), leek het zinvol deze kenmerken nader te onderzoeken. Aan de hand van een vragenlijst, die in een gesprek met de leidsters van de betrokken kindercentra is afgenomen, zijn daarover gegevens verzameld.

Met de vragenlijst werden de twee typen centrumkenmerken nagegaan die in paragraaf 2.3.2 werden onderscheiden. Het eerste type, 'structurele kenmerken', kan verder worden onderverdeeld in vijf categorieën:

- kenmerken van de groepsindeling. Daarbij werd gekeken naar de gemiddelde groepsomvang, het aantal volwassenen per groep en hun functie (groepsleidster, groepshulp, ambulante anderstalige leidster<sup>16</sup>, vrijwilliger, stagiaire), de volwassen-kindratio, alsmede de verhouding tussen het aantal autochtone en allochtone kinderen in de groep en de vraag in hoeverre er, bij de groepssamenstelling, rekening werd gehouden met de etnische achtergrond van kinderen;
- achtergrondkenmerken van de leidster. In dit onderdeel werd informatie verzameld over de vooropleiding van de leidster en deelname aan deskundigheidsbevorderende cursussen en trainingen, met daarbij speciale aandacht voor de participatie in cursussen op het gebied van taalontwikkeling en taalstimulering. Ook werd gevraagd hoe lang de leidster in het onderzochte of, eventueel, in een ander kindercentrum werkzaam was;
- mate van contact met ouders. Gevraagd werd of het centrum speciale activiteiten voor ouders organiseerde, en, zo ja, waaruit die activiteiten bestonden;
- institutionele inbedding van het centrum, i.e. de mate van contact met andere instanties – zoals de thuiszorg/het consultatiebureau, basisscholen in de buurt en de bibliotheek – en de inhoud van deze contacten;
- educatieve gerichtheid van het centrum. Er werd nagegaan of het centrum beschikte over een pedagogisch beleidsplan (een document waarin het team van leidsters zijn pedagogische visie heeft vastgelegd), of er met regelmaat teambesprekingen plaatsvonden, of er in deze teambesprekingen aandacht was voor ontwikkelingsproblemen van individuele kinderen en of er gebruik werd gemaakt van gestructureerde programma's<sup>17</sup> en observatiemethoden.

De vragen over het tweede type kenmerken, 'procesmatige kenmerken', waren uitgesplitst in drie onderdelen: (i) gelegenheid tot individuele leidster-kindinteractie,



(ii) typen activiteiten en (iii) instructief niveau van de leidster-kindinteractie. In het eerste onderdeel werd leidsters gevraagd aan te geven hoeveel tijd zij per dagdeel besteedden aan activiteiten met de hele groep, activiteiten met kleine groepjes/ individuele kinderen en overige activiteiten. In het tweede onderdeel werd leidsters gevraagd welke van de volgende typen activiteiten in hun centrum werden aangeboden: gesprekjes voeren, taalspelletjes spelen, liedjes zingen en versjes zeggen, zoek- of praatplaten bekijken, voorlezen, verhalen vertellen, naar verhalen op cassettes luisteren, televisie kijken en fantasie- of rollenspel spelen. Van deze activiteiten wordt verondersteld dat ze interacties uitlokken die bijdragen aan de mondelinge taalontwikkeling en onthuikende geletterdheid van kinderen. In het derde onderdeel kregen leidsters een afbeelding uit een prentenboek voorgelegd, waarop een voorstelling van een supermarkt te zien is. Aan de leidsters werd daarna de volgende vraag gesteld:

“Kijkt u eens naar de plaat. Dat is een plaat uit een prentenboek. Stel dat u samen met de kinderen uit uw groep die plaat bekijkt. Hoe zou u dat dan doen? Zou u er iets over vertellen, zouden de kinderen er iets over vertellen? Zo ja, wat zouden u of de kinderen dan vertellen? Zou u vragen stellen, zouden de kinderen vragen stellen? Zo ja, welke vragen zouden u of de kinderen stellen?”

De antwoorden van de leidsters werden ingedeeld op een schaal die zo is samengesteld dat, naarmate er in de interactie meer eisen worden gesteld aan het abstractievermogen van kinderen, aan leidsters een hogere score wordt toegekend. Deze schaal, ontwikkeld door Blank, Rose & Berlin (1978; zie ook: Sorsby & Martlew, 1991; Hammett, Van Kleeck & Huberty, 2003; Nap-Kolhoff & Van Steensel, 2005), omvat vier abstractieniveaus. In interacties van niveau 1 (Blank, Rose & Berlin verwijzen hiernaar met de term ‘matching perceptions’) en niveau 2 (‘selective analysis’) wordt niet buiten de zichtbare context van de afbeelding getreden. Niveau 1-interacties blijven beperkt tot het (laten) benoemen of beschrijven van personen, voorwerpen of gebeurtenissen op de plaat, bijvoorbeeld wanneer de leidster kinderen vraagt alle producten op de schappen te benoemen. In niveau 2-interacties is er sprake van meer gerichte operaties, zoals het geven en uitvoeren van zoekopdrachten (“Waar zien jullie de man met de blauwe tas?”) of telopdrachten (“Hoeveel winkelwagentjes zien jullie?”). Niveau 3 (‘reordering representations’) en niveau 4 (‘reasoning about representations’) hebben betrekking op interacties die het hier-en-nu van de afbeelding overstijgen.<sup>18</sup> In niveau 3-interacties wordt de voorstelling op de plaat bijvoorbeeld gerelateerd aan eigen ervaringen van kinderen (“Hoe ziet de supermarkt bij jullie in de buurt eruit?”). Niveau 4-interacties hebben betrekking op meer complexe cognitieve operaties als voorspellen (“Wat zou die mevrouw vanavond gaan eten?”) of het leggen van oorzaak-gevolgrelaties (“Waarom kijkt die meneer bedroefd?”).

De vragenlijst werd in juli 2002 getest bij één leidster van een peuterspeelzaal en één leidster van een kinderdagverblijf; geen van beide centra maakte overigens deel



uit van de uiteindelijke onderzoeksgroep. Deze proefafnames leidden niet tot inhoudelijke veranderingen. De dataverzameling vond plaats in de periode van oktober 2002 tot en met maart 2003.

### 3.4.6 Oudervragenlijst

Informatie over de gezinsachtergrond werd verzameld met behulp van een oudervragenlijst, die mondeling bij de moeders van de deelnemende leerlingen werd afgenomen.<sup>19</sup> Bij de moeders uit de centrum- en controlegroep gebeurde de afname door de onderzoeker of een onderzoeksassistent. Bij de moeders uit de Opstap- en combinatiegroep werden in veel gevallen de buurtmoeders van het Opstapproject ingezet. Hiertoe werd besloten omdat de buurtmoeders gemakkelijk toegang hadden tot de gezinnen. Bovendien spraken zij in veel gevallen de taal van de geïnterviewde ouders, waardoor het interview niet per se in het Nederlands hoefde plaats te vinden. Een nadeel van het inzetten van buurtmoeders is dat zij geen professionele interviewers zijn. Dit probleem werd voor een deel opgelost door de buurtmoeders een uitgebreide instructie te geven en hen van tevoren, tijdens een pilot-study (zie verderop), te laten oefenen met het afnemen van de vragenlijst.

De oudervragenlijst bestond uit drie onderdelen. In het eerste onderdeel werd gevraagd naar enkele algemene demografische gegevens, zoals geboortedatum en –plaats van beide ouders, verblijfsduur in Nederland van het kind en de ouders (vanzelfsprekend alleen wanneer zij buiten Nederland waren geboren), het opleidingsniveau van beide ouders en de gezinssamenstelling. Bij dat laatste gaat het om de vraag of er sprake is van een éénoudergezin en om de eventuele aanwezigheid van andere kinderen in het gezin.

In het tweede onderdeel, dat alleen werd afgenomen bij allochtone ouders, werden vragen gesteld over taalbeheersing en taalgebruik. De geïnterviewde ouders werd allereerst gevraagd welke taal zij het beste beheersen (het Nederlands, de taal van de eigen etnische groep of beide talen even goed). Vervolgens werd nagegaan welke taal de ouders normaal gesproken gebruiken in interacties met elkaar en met de kinderen (het Nederlands, de eigen taal of afwisselend beide talen), en welke taal de kinderen meestal met elkaar spreken.

Met het derde onderdeel van de vragenlijst werden twee aspecten van het geletterde gezinsklimaat in kaart gebracht. Allereerst werd nagegaan welke typen geletterde activiteiten er in het gezin plaatsvinden. Op basis van Teale (1986) werd daarbij een onderscheid gemaakt tussen twee typen activiteiten (zie ook paragraaf 1.4.2):

- individuele geletterde activiteiten van oudere gezinsleden. In verschillende studies (Teale, 1986; Symons, Szuszkiewicz & Bonnell, 1996; Stainthorp & Hughes, 2000) wordt erop gewezen dat de ontwikkeling van geletterdheid onder meer wordt gestimuleerd door het modelgedrag van ervaren schriftgebruikers. Kinderen leren over de vorm, aard en functies van geschreven taal, doordat zij

anderen in hun omgeving in verschillende situaties en met verschillende doeleinden zien lezen en schrijven. Op basis van Teale (1986), Chaney (1994) en Purcell-Gates (1996) zijn vragen gesteld over zeven activiteiten: (i) folders en huis-aan-huisbladen lezen, (ii) tijdschriften lezen, (iii) kranten lezen, (iv) boeken lezen, (v) boodschappenlijstjes maken, (vi) (wens)kaarten en brieven schrijven en (vii) gebruik van een computer;

- gezamenlijke geletterde activiteiten met het kind. In eerder onderzoek naar dergelijke activiteiten werd vooral gekeken naar de rol van voorlezen (Scarborough & Dobrich, 1994; Bus, Van IJzendoorn & Pellegrini, 1995; Sénéchal *et al.*, 1998; Wood, 2002). Verschillende studies wijzen erop dat ook andere typen activiteiten van belang zijn. Daarom zijn, naast een vraag over (i) voorlezen, vragen opgenomen over (ii) samen educatieve televisieprogramma's kijken (cf. Jordan, Snow & Porche, 2000), (iii) liedjes zingen, versjes en rijmpjes zeggen (Wood, 2002), (iv) gezamenlijke schrijfactiviteiten (Aram & Levin, 2001), (v) verhalen vertellen zonder ondersteuning van boekjes (Jap-a-Joe & Leseman, 1993) en (vi) gezamenlijk bibliotheekbezoek (Jordan, Snow & Porche, 2000).

Bij beide typen activiteiten is overigens niet alleen gekeken naar de rol van ouders, maar ook naar die van eventuele oudere kinderen in het gezin (meer specifiek, kinderen van middelbare-schoollleeftijd). Uit onderzoek van Gregory (1998) en Williams & Gregory (2001) komt namelijk naar voren dat oudere kinderen, met name in allochtone gezinnen, een belangrijke rol kunnen spelen bij de overdracht van geletterde vaardigheden.

In de meeste gevallen is gevraagd naar de frequentie waarmee een bepaalde activiteit plaatsvindt, waarbij er, bijvoorbeeld, drie antwoordopties waren: '(bijna) nooit', 'één of een paar keer per maand' en 'één of een paar keer per week'. In sommige gevallen leek een dergelijke frequentievraag minder zinvol. Zo is liedjes zingen geen activiteit die planmatig één of een paar keer per week plaatsvindt. Daarnaast bleek bij het pre-testen van de vragenlijst (zie verderop) dat sommige frequentievragen onbedoeld tot problemen leidden. Zo voelde één van de moeders uit de pilot-study zich gecontroleerd toen haar werd gevraagd hoe frequent haar kind televisie keek en weigerde zij vervolgens het interview verder af te maken. In zulke gevallen werd alleen gevraagd of een activiteit plaatsvond, waarbij er vanzelfsprekend twee antwoordcategorieën waren: 'ja' en 'nee'. In sommige gevallen werd aanvullend gevraagd naar het type gebruikte materialen (bijvoorbeeld het soort boeken dat wordt gelezen).

Het tweede aspect van het geletterde gezinsklimaat dat met de vragenlijst werd onderzocht, is de kwaliteit van de ouder-kindinteractie tijdens gezamenlijke geletterde activiteiten. Om een indicatie te krijgen van die kwaliteit werd ouders een afbeelding uit een prentenboek voorgelegd. Dit was dezelfde afbeelding als in de interviews met de leidsters van de kindercentra werd gebruikt. Ook aan ouders

werd gevraagd een schets te geven van de manier waarop ze daar met hun kind over zouden praten. De antwoorden van de ouders werden geanalyseerd op basis van dezelfde niveau-indeling als voor de leidstervragenlijst werd gebruikt (zie paragraaf 3.4.5).

Voorafgaand aan de definitieve afname is de vragenlijst getest in een kleinschalige pilot-study. Omdat de buurtmoeders van het Opstapproject een deel van de interviews zouden afnemen, zijn ook zij bij deze proefafname betrokken. Daardoor konden ze zowel de bruikbaarheid van de vragenlijst nagaan als zich oefenen in het afnemen ervan. In de pilot-study werd rekening gehouden met de etnische diversiteit van de onderzoeksgroep. De proefversie van de vragenlijst is afgenomen bij één autochtone moeder en zes allochtone moeders (drie moeders uit Turkije, één moeder uit de Nederlandse Antillen, één moeder uit India en één moeder uit China). Deze moeders zijn benaderd, omdat hun kind op een school zat die niet aan het hoofdonderzoek deelnam. Uit de pilot-study kwamen twee problemen naar voren. In de eerste plaats kostte de afname meer tijd dan het uur dat ervoor was ingeschat. De pilot-gesprekken duurden gemiddeld ongeveer anderhalf uur, waarbij er één zelfs uitliep tot tweeëneenhalf uur. Naar aanleiding hiervan is de vragenlijst ingekort, overigens zonder dat er essentiële inhoudelijke wijzigingen plaatsvonden. De inkortingen bestonden er meestal uit dat twee overlappende vragen werden gecombineerd tot één vraag. In de tweede plaats leidde de formulering van sommige vragen onbedoeld tot irritatie (zie eerder). Deze vragen zijn zoveel mogelijk aangepast.

De definitieve versie van de vragenlijst is tussen april en september 2001 afgenomen bij de ouders van alle 116 deelnemende leerlingen.

### 3.5 Vooruitblik

In de vier hoofdstukken die volgen worden de resultaten van het onderzoek besproken. Hoofdstuk 4 geeft een overzicht van de gegevens die zijn verzameld over de uitvoering van Opstap Opnieuw en de organisatie en werkwijze van de in het onderzoek betrokken kindercentra. In Hoofdstuk 5 worden gegevens gepresenteerd over de gezinsachtergrond van de kinderen, waarbij meer specifiek wordt ingegaan op de taalsituatie in de (allochtone) gezinnen en aspecten van het geletterde gezinsklimaat. Hoofdstuk 6 gaat in op de eerste onderzoeksvraag, die betrekking heeft op de mogelijke effecten van deelname aan Opstap Opnieuw en/of bezoek aan een kindercentrum op de geletterde ontwikkeling van de onderzochte kinderen. In Hoofdstuk 7 wordt antwoord gegeven op de tweede onderzoeksvraag, die gaat over mogelijk differentiële effecten van de beide VVE-activiteiten. In dit hoofdstuk worden de gegevens over de uitvoering van de VVE-



activiteiten en de gezinsachtergrond gerelateerd aan de schoolresultaten van de onderzochte kinderen.

---

## Noten

- <sup>1</sup> VVE-activiteiten richten zich doorgaans op meer ontwikkelingsgebieden dan alleen ontlukende geletterdheid. Die andere ontwikkelingsgebieden worden in de onderhavige studie echter niet nader onderzocht.
- <sup>2</sup> Financiële overwegingen lijken ook mee te spelen. Van centrumprogramma's wordt verwacht dat deze goedkoper zijn dan gezinsprogramma's. Door sommigen worden daarbij overigens vraagtekens geplaatst (cf. Vallen, 2004).
- <sup>3</sup> De eerste werving verliep niet via de ouders, maar via de basisscholen (zie verderop). Omdat niet alle basisscholen over accurate informatie beschikten, werd soms pas nadat een kind was geselecteerd, duidelijk dat hij of zij geen peuterspeelzaal, maar een ander type centrum had bezocht.
- <sup>4</sup> In andere evaluatiestudies speelt overigens hetzelfde probleem (zie Van Tuijl, 2001).
- <sup>5</sup> Overigens nam, als gevolg van de verhuizing van enkele kinderen (zie verderop), het aantal deelnemende scholen toe tot 27 in groep 4. In het kader van een afstudeeronderzoek (Kremers, 2003) zijn enkele gegevens verzameld over de deelnemende scholen. Daaruit bleek allereerst dat de scholen verschillen in leerlingenpopulatie. Er participeerden acht 'witte' scholen (scholen met meer dan zestig procent 1.00-leerlingen), zeven 'zwarte' scholen (scholen met meer dan zestig procent 1.90-leerlingen) en twaalf 'grijze' scholen (scholen met een gelijkmatigere verdeling van autochtone en allochtone leerlingen of scholen met meer dan zestig procent 1.25-leerlingen). Daarnaast verschillen de scholen in beschikbare faciliteiten voor achterstandsleerlingen. Voor een uitgebreidere beschrijving van de schoolkenmerken wordt verwezen naar Kremers (2003).
- <sup>6</sup> Overigens impliceert dit criterium dat een kind niet per se in het buitenland geboren hoeft te zijn om als allochtoon te worden geïdentificeerd. Ook de ouders van het kind hoeven niet noodzakelijk *allebei* buiten Nederland geboren te zijn. Zo wordt een kind van wie de moeder in Turkije en de vader in Nederland is geboren volgens dit criterium eveneens als 'van Turkse herkomst' beschouwd, mits de ouders van de vader wél uit Turkije afkomstig zijn.
- <sup>7</sup> In de onderzoeksgroep zitten ook drie kinderen van gemengde afkomst, i.e. kinderen van wie de ene ouder van allochtone en de andere ouder van autochtoon-Nederlandse afkomst is. Deze kinderen zijn opgenomen in de autochtone groep.
- <sup>8</sup> Dit hoeft niet per se: soms vinden ouders van (normaal scorende) 'vroege' leerlingen het aan het einde van groep 2 bijvoorbeeld verstandiger hun kind nog een extra jaar te laten kleuteren.
- <sup>9</sup> Bij klankzuivere woorden gaat het om woorden met een eenduidige klank-letterrelatie.

<sup>10</sup> Sommige scholen gebruikten wel een standaardvolgsysteem. Eén van de scholen maakte bijvoorbeeld gebruik van het observatiesysteem van het PRAVOO-instituut (Koning & Westra, 1997).

<sup>11</sup> De totaalscore kon in alle gevallen worden berekend. Die werd namelijk gevormd door het gemiddelde van alle scores op het beoordelingsformulier. Als één of meerdere van die scores ontbraken werd desondanks het gemiddelde berekend: de opgetelde scores werden in zo'n geval niet door vijftien maar door veertien (of dertien, twaalf, et cetera) gedeeld. Bij de afzonderlijke onderdelen was dat moeilijker: soms ontbrak op zo'n onderdeel het merendeel van de scores (of zelfs alle scores).

<sup>12</sup> De correlaties tussen de totaalscores op het formulier en die op de onderdelen conceptuele vaardigheden, metalinguïstisch bewustzijn en schriftoriëntatie zijn respectievelijk  $r=.88$ ,  $p<.001$ ,  $r=.92$ ,  $p<.001$  en  $r=.75$ ,  $p<.001$ .

<sup>13</sup> Op de rapporten kwamen vanzelfsprekend nog verschillende andere vaardigheden aan bod, zoals rekenen, werkhouding en sociaal gedrag.

<sup>14</sup> Hierdoor lijkt het alsof aan leerlingen van een dergelijke school niet de score 2 of 4 kon worden toegekend. Vaak was het echter zo dat leerkrachten twee scores aan kruisten, waarmee ze aangaven dat een leerling tussen onvoldoende en voldoende (vergelijkbaar met score 2) of tussen voldoende en goed (vergelijkbaar met score 4) scoorde.

<sup>15</sup> Het MIS-systeem werd bij de start van het onderzoek verzorgd door de Averroës-stichting, de instantie die destijds verantwoordelijk was voor de landelijke coördinatie van Opstap Opnieuw. Momenteel is die coördinatie in handen van het Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn (NIZW).

<sup>16</sup> Hiermee wordt een allochtone leidster bedoeld die, tijdens bepaalde dagdelen, naast de groepsleidster aanwezig is ter ondersteuning van allochtone kinderen (zie ook Roselaar, Lindijer & Evegroen, 1993).

<sup>17</sup> Zoals eerder aangegeven, waren programma's als Piramide en Kaleidoscoop in deze periode nog niet geïntroduceerd. Het is niettemin denkbaar dat de centra gebruik maakten van (delen van) methoden voor bijvoorbeeld het kleuteronderwijs.

<sup>18</sup> Ook wel aangeduid als 'gedecontextualiseerd taalgebruik', 'non-immediate talk' of 'extended discourse' (zie paragraaf 1.4.2).

<sup>19</sup> Overigens was in sommige gevallen ook de vader bij het interview aanwezig.

# **Uitvoering van Opstap Opnieuw en kenmerken van de voorschoolse kindercentra**

Naar aanleiding van eerder onderzoek (zie paragraaf 2.3) werd ervan uitgegaan dat de effectiviteit van voor- en voerschoolse stimuleringsactiviteiten mede wordt bepaald door aspecten van de uitvoering van die activiteiten. Om die reden zijn gegevens verzameld over de uitvoering van Opstap Opnieuw en de organisatie en werkwijze van de voorschoolse kindercentra die door de kinderen uit de onderzoeksgroep zijn bezocht. De eerstgenoemde gegevens worden gepresenteerd in paragraaf 4.1, de laatstgenoemde in paragraaf 4.2.

### **4.1 Uitvoering van Opstap Opnieuw**

Zoals aangegeven in paragraaf 3.4.4, kon voor het achterhalen van gegevens over de uitvoering van Opstap Opnieuw geen gebruik worden gemaakt van het centrale monitoringssysteem MIS, omdat de voortgangsstaten die daarvoor worden gebruikt, in Tilburg en Waalwijk onvoldoende waren bijgehouden. Om alsnog inzicht te krijgen in de uitvoering van het programma is een globaal beoordelingsformulier ontwikkeld. Met dit formulier, dat na afloop van de programmaperiode aan buurtmoeders is voorgelegd, werden de volgende typen gegevens verzameld:

- gegevens over de condities waaronder het programma werd uitgevoerd. Hierbij gaat het om vragen als: heeft het gezin de volledige programmaperiode kunnen deelnemen? Heeft het gezin gebruik gemaakt van een programmaversie in de eigen taal? Werd moeder bij de uitvoering van de activiteiten ondersteund door andere gezinsleden? Kon de buurtmoeder het gezin voldoende ondersteuning bieden? Sloot de talig-culturele achtergrond van de buurtmoeder bijvoorbeeld aan bij die van het gezin dat ze begeleidde?
- gegevens over de intensiteit van de programma-uitvoering. Hierbij gaat het om vragen als: zijn de meeste geplande huisbezoeken doorgegaan? Hebben de ouders het merendeel van de groepsbijeenkomsten bezocht? Zijn telkens de geplande dagtaken uitgevoerd? Is er, zoals geadviseerd, elke door-de-weekse dag aan de programma-uitvoering gewerkt?



Zeventien van de negentien buurtmoeders die de deelnemende gezinnen hebben begeleid, hebben tijdens een persoonlijk gesprek het formulier samen met de onderzoeker ingevuld. De andere twee buurtmoeders waren niet bereikbaar voor verder onderzoek. Dat heeft tot gevolg dat voor vijf Opstapgezinnen maar een gedeelte van de gegevens bekend is.<sup>1</sup> Op de resultaten van het beoordelingsformulier wordt hieronder ingegaan.

#### **4.1.1 Gegevens over uitvoeringscondities**

##### **Deelname en uitval**

De meeste gezinnen (44 van de 54) hebben de volledige twee programmajaren doorlopen. Negen gezinnen hebben maar een gedeelte van de tijd meegedaan (één gezin gedurende anderhalf jaar, acht gezinnen gedurende één jaar). Vijf van deze gezinnen zijn later begonnen, maar hebben het programma wel afgerond; de andere vier zijn voortijdig gestopt. Voor deze laatste gezinnen is nagegaan waarom dat is gebeurd. Twee gezinnen bleken te zijn uitgevallen vanwege een tussentijds verblijf in het buitenland, één gezin vanwege gebrek aan motivatie en één gezin omdat de moeder programmadeelname niet kon combineren met een opleiding waarmee ze was gestart. Van één ander gezin is niet bekend hoelang het aan het programma heeft meegedaan.

Met het oog op de financiering is het zo dat een gezin maar met één kind aan Opstap Opnieuw mag meedoen. Die beslissing wordt gerechtvaardigd vanuit de veronderstelling dat ouders de pedagogische en didactische vaardigheden die ze tijdens de deelname aan het programma krijgen aangereikt, na afloop zelfstandig gaan toepassen, ook in de omgang met hun andere kinderen. Tijdens de voorbereidende gesprekken met de coördinatoren en buurtmoeders van de Opstapprojecten in Tilburg en Waalwijk bleek echter dat het regelmatig voorkwam dat gezinnen meer dan eens deelnamen. Daarover is vervolgens een vraag opgenomen in het beoordelingsformulier. Uit de uitkomsten blijkt dat negentien van de gezinnen inderdaad al eerder, met een ander kind, aan het programma hebben meegedaan. Meervoudige deelname kan positieve gevolgen hebben voor de uitvoering van het programma – ouders raken meer ervaren en nemen mogelijk meer van de inhoud van het programma op – maar ook ongewenste, zo bleek uit de resultaten van het beoordelingsformulier. Eén van de moeders die voor de tweede keer meedeed, ging bijvoorbeeld niet naar de groepsbijeenkomsten, omdat ze die niet meer noodzakelijk vond.

##### **Gebruikte taalversie en taal van uitvoering**

Er zijn drie taalversies van Opstap Opnieuw: een Nederlandse, een Turkse en een (Standaard-)Arabische.<sup>2</sup> De gedachte hierachter is dat ouders en kinderen de programma-activiteiten het meest optimaal zullen uitvoeren in de taal die ze het

beste beheersen (Aarts & Kurvers, 2001). Daarnaast wordt er voor de niet-Nederlandstalige kinderen van uitgegaan dat de vaardigheden die zij opdoen in hun moedertaal, het Turks of Arabisch, worden overgedragen naar hun tweede taal, het Nederlands (Van Tuijl, Leseman & Rispens, 2001). Voor de 47 Opstapgezinnen met een niet-Nederlandstalige achtergrond is nagegaan welke taalversie ze hebben gebruikt<sup>3</sup> en in welke taal zij de programma-activiteiten, volgens de inschatting van de buurtmoeders, hebben uitgevoerd.

Van de 22 Turkse gezinnen hebben er 19 de Turkse programmaversie gebruikt. Deze voorkeur voor de eigen-taalversie onder Turkse deelnemers komt overeen met de landelijke gegevens die daarover zijn verzameld (Cress & Pennings, 2000). Alle gezinnen die voor de Turkse versie hadden gekozen, voerden de programma-activiteiten vooral in het Turks uit. De overige drie Turkse gezinnen hebben de Nederlandstalige versie gebruikt. Deze keuze werd waarschijnlijk bepaald door de Nederlandse taalvaardigheid van de ouders. Uit de resultaten van de oudervragenlijst (zie verderop in paragraaf 5.2) kwam namelijk naar voren dat voor deze ouders het Nederlands de dominante taal is, of dat ze even goed Nederlands als Turks spreken. Eén van deze gezinnen voerde de programma-activiteiten vooral in het Nederlands uit, een tweede deed dat in een combinatie van Turks en Nederlands. Van het derde gezin zijn hierover geen nadere gegevens bekend.

Van de acht Arabischtalige gezinnen heeft er slechts één voor de Arabische programmaversie gekozen. In dit gezin werden de programma-activiteiten voornamelijk in de eigen taal uitgevoerd. De overige zeven gezinnen gebruikten de Nederlandse programmaversie, maar die keuze werd niet ingegeven door hun Nederlandse taalvaardigheid. De gegevens uit de oudervragenlijst (zie ook paragraaf 5.2) laten namelijk zien dat voor de ouders uit zes van deze gezinnen Arabisch de dominante taal is; slechts één van de ouders gaf aan even goed Nederlands als Arabisch te spreken. Het beperkte gebruik van de Arabische versie, dat al eerder door Van Tuijl (2001) werdesignaleerd, wordt zeer waarschijnlijk veroorzaakt doordat de meeste ouders onvoldoende leesvaardig zijn om de Arabische instructies te kunnen begrijpen. In vier van de zeven gezinnen die de Nederlandse versie gebruikten, werden de activiteiten vooral in het Nederlands uitgevoerd. In één gezin gebeurde dat voornamelijk in de eigen taal, wat impliceert dat de moeder de activiteiten vanuit het Nederlands in het Arabisch moest 'vertalen'. Ze kon hierbij overigens gebruik maken van de hulp van de buurtmoeder, omdat die dezelfde taalachtergrond had. In één gezin werden de activiteiten afwisselend in het Nederlands en de eigen taal uitgevoerd. Van één gezin zijn hierover geen gegevens bekend.

Voor de zeventien overige niet-Nederlandstalige gezinnen was geen programmaversie in de eigen taal beschikbaar. Deze gezinnen hadden als thuistaal Somali (zes gezinnen), een Berbervariëteit (vier gezinnen), Spaans (drie gezinnen), Koerdisch (twee gezinnen), Papiamentu (één gezin) en Pools (één gezin). Zij waren genood-

zaakt de Nederlandstalige versie te gebruiken, hoewel de meeste van hen (vijftien van de zeventien) zeiden niet het Nederlands maar de taal van de eigen etnische groep het beste te beheersen. Desondanks werden de programma-activiteiten volgens de buurtmoeders in tien gezinnen voornamelijk in het Nederlands uitgevoerd. In drie gezinnen gebeurde dat in een combinatie van Nederlands en de eigen taal en één (Somalisch) gezin voerde de activiteiten vooral in de eigen taal uit, wat opnieuw betekent dat de moeder de programma-activiteiten moest vertalen. Zij kon hierbij echter geen gebruik maken van de hulp van de buurtmoeder, omdat deze alleen Nederlands beheerste. Van de overige drie gezinnen zijn geen gegevens bekend over de taal waarin zij het programma uitvoerden.

### **Betrokkenheid van andere personen bij programma-uitvoering**

Hoewel Opstap Opnieuw zich in principe ook op vaders richt, zijn het in de praktijk vooral de moeders die het programma met het kind uitvoeren (Zijlstra, 1996; Butalid-Echaves, 1997). In de onderzoeksgroep is het beeld wat anders. Hoewel in meer dan de helft van de gezinnen (28) de moeder de enige uitvoerder was, waren in 21 gezinnen ook nog andere personen bij de uitvoering betrokken. Meestal was dit een oudere broer of zus (in elf gevallen) of de vader (in tien gevallen). In drie gezinnen werd het programma mede uitgevoerd door een ander familielid, zoals een oma of een nichtje. Opmerkelijk was dat in zes gevallen de buurtmoeder een deel van de uitvoering overnam. Dit laatste had verschillende oorzaken, die, en passant, een duidelijke illustratie geven van de praktische problemen die bij de uitvoering van het Opstapproject een rol kunnen spelen:

- in twee gezinnen werkte de moeder overdag. In eerdere landelijke rapportages over het oude Opstap werd werk van moeders buitenshuis al aangemerkt als één van de mogelijk bemoeilijkende omstandigheden bij de uitvoering van het programma (Averroësstichting, 1995). Afspraken voor huisbezoeken werden in deze beide gezinnen gemaakt met een inwonend familielid, waarbij ook het kind aanwezig was. Tijdens die huisbezoeken oefende de buurtmoeder de programma-activiteiten met het kind, zodat moeder en kind die later op de dag nog eens samen konden uitvoeren;
- in twee gezinnen waren de moeders analfabeet, wat de uitvoering van de activiteiten, die schriftelijk worden toegelicht, bemoeilijkte.<sup>4</sup> Omdat de buurtmoeders die de gezinnen begeleidden van Nederlandse herkomst waren, konden zij de moeders, die beide dominant waren in een andere taal, onvoldoende ondersteuning bieden. In deze gevallen was de meest voor de hand liggende oplossing dat de buurtmoeder zelf (een deel van) de activiteiten met het kind doornam;
- in één gezin was sprake van zware emotionele problemen. De buurtmoeder, een tante van het Opstapkind, heeft daarom de rol van de voornaamste uitvoerder op zich genomen.



### Achtergrondkenmerken van de buurtmoeders

Voor de buurtmoeders is in het Opstapproject een belangrijke taak weggelegd. Zij leggen de programma-activiteiten aan ouders uit en geven, via rollenspel, aan hoe die het beste kunnen worden uitgevoerd. Buurtmoeders hebben bij voorkeur dezelfde talige en culturele achtergrond als de gezinnen die ze begeleiden, omdat wordt verondersteld dat zo de begeleiding het meest optimaal kan plaatsvinden (Rispiens, 1995; Van Tuijl, Leseman & Rispiens, 2001). Vanwege die centrale rol leek het zinvol een aantal achtergrondkenmerken te verzamelen van de buurtmoeders die in het onderzoek figureren. In het beoordelingsformulier dat aan de buurtmoeders is voorgelegd, zijn vragen gesteld over hun vooropleiding, hun etnische achtergrond en, waar van toepassing, hun verblijfsduur in Nederland, alsmede het aantal jaren dat ze werkzaam waren binnen het Opstapproject.

Zes van de zeventien geïnterviewde buurtmoeders<sup>5</sup> hebben een VBO- of MAVO-opleiding gevolgd, zeven hebben een opleiding op MBO-, HAVO- of VWO-niveau en vier hebben een opleiding op HBO- of WO-niveau. Overigens waren drie van de buurtmoeders uit de laatste categorie nog bezig met hun opleiding. Eén van hen was in de loop van het tweede programmajaar (2000-2001) gestart met de HBO-opleiding Maatschappelijk Werk en Dienstverlening. De andere twee waren niet formeel als buurtmoeder aangesteld; zij liepen vanuit de HBO-opleiding Pedagogiek een jaar stage bij het Opstapproject, maar waren in dat kader wel verantwoordelijk voor de begeleiding van een aantal gezinnen.

Acht van de zeventien buurtmoeders zijn autochtone Nederlanders, zes van hen zijn geboren in Turkije, één is afkomstig uit Marokko, één uit Ghana en één uit Indonesië. De gemiddelde verblijfsduur in Nederland van de allochtone buurtmoeders was – per 1 januari 2001 – 20.11 jaar ( $SD=12.37$ ). De spreiding is groot: de buurtmoeder met de kortste verblijfsduur (afkomstig uit Ghana) was op dat moment 8 jaar in Nederland, de buurtmoeder met de langste verblijfsduur (afkomstig uit Indonesië) 44 jaar.

Vergelijking van de achtergronden van de buurtmoeders en de Opstapgezinnen maakt duidelijk dat niet alle gezinnen, zoals in het programma wordt beoogd, zijn begeleid door buurtmoeders met dezelfde talig-culturele achtergrond. Zo waren zeven van de acht autochtone buurtmoeders verantwoordelijk voor de begeleiding van in totaal zestien allochtone gezinnen met uiteenlopende achtergronden (vijf Somalische gezinnen, vier Arabischtalige gezinnen, drie Spaanstalige gezinnen afkomstig uit de Dominicaanse Republiek, één Turks gezin, één Koerdisch gezin, één Antilliaans gezin en één gezin uit Polen).<sup>6</sup> De Marokkaanse buurtmoeder begeleidde, behalve twee Arabischtalige gezinnen en een Berbergezin, ook een Somalisch gezin. De Ghanese buurtmoeder begeleidde een Koerdisch gezin en de Indonesische buurtmoeder een Turks en een Arabischtalig gezin. Niet in alle gevallen is er overigens sprake van een discrepantie tussen de achtergrond van buurtmoeder en gezin: de zeven autochtone gezinnen die aan Opstap Opnieuw

deelnamen, werden allemaal begeleid door een autochtone buurtmoeder; de meeste Turkse gezinnen hadden een Turkse buurtmoeder.

Buurtmoeders werden, ten tijde van de dataverzameling, gewoonlijk voor de duur van twee programmajaren aangesteld (Butalid-Echaves, 1997).<sup>7</sup> Zeven van de informanten hebben inderdaad twee jaar als buurtmoeder gewerkt. Vijf buurtmoeders waren minder dan twee jaar werkzaam; zij hadden de functie, in de loop van het project, van een andere buurtmoeder overgenomen. Vijf informanten hadden langer dan de reguliere twee jaar als buurtmoeder gewerkt: één buurtmoeder was drie jaar in dienst, één buurtmoeder vier jaar, twee buurtmoeders werkten al tien jaar bij het Opstapproject en één buurtmoeder zelfs elf jaar. Deze laatste informanten hadden een aangepast contract.

#### 4.1.2 Gegevens over de intensiteit van de programma-uitvoering

##### Huisbezoeken en groepsbijeenkomsten

Aan de zeventien buurtmoeders werd gevraagd voor de gezinnen die ze hebben begeleid globaal in te schatten hoeveel van de geplande huisbezoeken zijn doorgegaan en in welke mate de groepsbijeenkomsten zijn bezocht. In Tabel 4.1 zijn de resultaten van deze vraag weergegeven.

Tabel 4.1: Aantal afgelegde huisbezoeken bij en bezochte groepsbijeenkomsten door de Opstapgezinnen (N=49; 5 ontbrekende waarden)

	Aantal afgelegde huisbezoeken		Aantal bezochte groepsbijeenkomsten	
	N	%	N	%
Lang niet allemaal	2	4.1	18	36.7
Ongeveer de helft	5	10.2	3	6.1
De meeste	42	85.7	28	57.1
<b>Totaal</b>	<b>49</b>	<b>100.0</b>	<b>49</b>	<b>100.0</b>

De tabel laat zien dat de geplande huisbezoeken in de meeste gezinnen nauwgezet werden nagekomen. Voor het aantal bezochte groepsbijeenkomsten is het beeld anders. Hoewel meer dan de helft van de ouders de groepsbijeenkomsten frequent bezocht, is ongeveer een derde van hen maar naar een beperkt aantal bijeenkomsten geweest. Van Tuijl (2001) vond in haar evaluatie-onderzoek naar Opstap Opnieuw dat het aantal bijgewoonde groepsbijeenkomsten met name achterbleef onder de Marokkaanse deelnemers. Een dergelijk groepsspecifiek effect werd in het onderhavige onderzoek echter niet vastgesteld.

De buurtmoeders gaven uiteenlopende redenen aan voor het niet doorgaan van huisbezoeken of het niet bijwonen van groepsbijeenkomsten: ziekte, zwangerschap, een te beperkte taalvaardigheid om aan die groepsbijeenkomsten – die meestal in het Nederlands werden gegeven<sup>8</sup> – te kunnen deelnemen, praktische omstandig-

heden en drukte in het gezin – zo konden sommige moeders het bezoek aan de groepsbijeenkomst niet combineren met de zorg voor de andere kinderen –, werk van moeders buitenshuis en persoonlijke problemen. Zoals eerder vermeld, vond één van de moeders die al eerder aan het programma had deelgenomen, het niet nodig de groepsbijeenkomsten nogmaals bij te wonen.

### **Uitvoering van de activiteiten**

Opstap Opnieuw omvat in totaal zestig programmaweken (dertig per jaar). Tijdens elke programmawEEK werken ouder en kind vijf dagtaken door. Uitgangspunt hierbij is dat elke door-de-weekse dag één dagtaak wordt uitgevoerd. Aan de buurtmoeders is gevraagd een inschatting te geven van het gemiddeld aantal dagtaken dat per week in het gezin werd uitgevoerd<sup>9</sup> en het aantal dagen dat per week aan het programma werd besteed. Vanzelfsprekend bestaat het risico dat de vragen sociaal wenselijk zijn beantwoord: een beoordeling van de nauwgezetheid waarmee de activiteiten zijn uitgevoerd is immers tegelijkertijd een beoordeling van het werk van de buurtmoeder. Datzelfde risico geldt echter ook voor het reguliere monitoringssysteem (zie bijvoorbeeld Van Tuijl, 2001).

Naar het oordeel van de buurtmoeders werden de activiteiten erg nauwgezet uitgevoerd. Gemiddeld werkten de gezinnen aan 4.45 dagtaken per week ( $SD=1.04$ ).<sup>10</sup> Wel waren er grote verschillen tussen gezinnen onderling: de meeste gezinnen (33 van de 54) voerden alle geplande dagtaken uit, sommige gezinnen kwamen niet verder dan één of twee taken per week. De buurtmoeders gaven verschillende redenen voor het niet uitvoeren van activiteiten, die voor een deel overeenkomen met de eerder genoemde redenen voor het niet doorgaan van huisbezoeken en het niet bijwonen van groepsbijeenkomsten: ziekte, zwangerschap, praktische omstandigheden en drukte in het gezin, drukte door verhuizing, gebrek aan motivatie of concentratie bij het kind, gebrek aan concentratie bij de moeder en persoonlijke problemen.

De gezinnen besteedden gemiddeld 3.22 dagen per week aan de uitvoering van de activiteiten ( $SD=1.14$ ). Opnieuw waren er aanzienlijke onderlinge verschillen. Zo zijn er gezinnen die maar één à twee dagen per week aan de uitvoering van de activiteiten besteedden; in andere gezinnen werd elke door-de-weekse dag aan Opstap gewerkt.

Een vergelijking van de beide gemiddelden maakt duidelijk dat niet alle gezinnen zich hebben gehouden aan het voorschrift 'één dagtaak per dag'. Na deling van het aantal uitgevoerde dagtaken door het aantal aan Opstap bestede wekdagen, bleek dat de gezinnen gemiddeld 1.49 dagtaken per dag uitvoerden ( $SD=0.47$ ). Weer waren er aanzienlijke verschillen tussen de gezinnen: zo waren er gezinnen die dagelijks gemiddeld aan ongeveer een halve dagtaak werkten, terwijl andere gezinnen gemiddeld tweeëneenhalve dagtaak per dag doornamen.



### 4.1.3 Integratie van de resultaten: uitvoeringsprofielen

Ten behoeve van verdere analyses zijn in een volgende stap zogenaamde uitvoeringsprofielen samengesteld. Die profielen werden gebaseerd op enkele van de hierboven genoemde indicatoren voor de kwaliteit van de programma-uitvoering. Wat betreft uitvoeringscondities (beschreven in paragraaf 4.1.1) werd gekozen voor (i) periode van deelname, waarbij het gaat om de vraag of het gezin de volledige twee programmajaren heeft doorlopen, (ii) gebruik van een programmaversie in de eigen taal of de best beheerste taal<sup>11</sup> en (iii) ondersteuning door een buurtmoeder met dezelfde taalachtergrond. Wanneer uit ten minste twee van de drie vragen een positief beeld naar voren kwam, werden de uitvoeringscondities als 'gunstig' beoordeeld; wanneer het merendeel een negatief beeld liet zien, werden de uitvoeringscondities als 'ongunstig' aangemerkt. Wat betreft de intensiteit van uitvoering (beschreven in paragraaf 4.1.2) werd gekozen voor (i) aantal afgelegde huisbezoeken, (ii) aantal bezochte groepsbijeenkomsten en (iii) gemiddeld aantal doorgenomen dagtaken. Wanneer twee van de drie vragen een positief beeld liet zien, werd de programma-uitvoering als 'nauwgezet' beoordeeld; wanneer uit het merendeel een negatief beeld naar voren kwam, werd de programma-uitvoering als 'matig' gekenmerkt.<sup>12</sup> Op basis van deze gegevens kon een onderscheid worden gemaakt tussen drie uitvoeringsprofielen:

- 'nauwgezette uitvoering onder gunstige condities'. In de gezinnen die onder dit type vallen heeft de uitvoering onder gunstige omstandigheden plaatsgevonden. De gezinnen hebben de volledige twee programmajaren doorlopen (en zijn dus niet later begonnen of eerder gestopt), ze hebben gebruik gemaakt van de eigen-taalversie van het programma en zijn begeleid door een buurtmoeder met dezelfde taalachtergrond. Ook de uitvoering zelf is, voor zover dat met het beoordelingsformulier kon worden vastgesteld, nauwgezet verlopen. Gezinnen van dit type voerden wekelijks nagenoeg alle activiteiten uit, de geplande huisbezoeken gingen vrijwel altijd door en het merendeel van de ouders heeft vrijwel alle groepsbijeenkomsten bezocht. Deze groep bestaat uit 26 gezinnen;
- 'nauwgezette uitvoering onder ongunstige condities'. In gezinnen van dit type waren de uitvoeringscondities niet optimaal. Sommige van deze gezinnen hebben niet de volledige twee programmajaren doorlopen (doordat ze later zijn begonnen of voortijdig moesten stoppen), ze hadden niet de beschikking over een eigen-taalversie en/of werden niet begeleid door een buurtmoeder met dezelfde taalachtergrond. De uitvoering zelf, daarentegen, is, naar omstandigheden, betrekkelijk nauwgezet verlopen. De gezinnen voerden wekelijks het merendeel van de geplande activiteiten uit, de huisbezoeken zijn veelal doorgegaan en ouders bezochten de meeste groepsbijeenkomsten. Deze groep bestaat uit vijftien gezinnen;
- 'matige uitvoering'. In gezinnen van dit type is de uitvoering niet optimaal verlopen, hoewel de uitvoeringscondities niet in alle gevallen ongunstig waren.

De programma-activiteiten werden maar in beperkte mate uitgevoerd, veel van de geplande huisbezoeken zijn niet doorgegaan en ouders hebben weinig tot geen groepsbijeenkomsten bezocht. Deze groep bestaat uit acht gezinnen.

## **4.2 Organisatie en werkwijze van de kindercentra**

In het onderzoek figureren 28 voorschoolse kindercentra, die kunnen worden ondergebracht in drie categorieën: peuterspeelzalen (22 centra), kinderdagverblijven (4 centra) en cursistenkinderopvangcentra (2 centra). Deze drie typen centra onderscheiden zich niet alleen in de leeftijdsperiode die ze bestrijken en het aantal dagdelen dat ze worden bezocht, ze verschillen doorgaans ook in uitgangspunten en werkwijze (cf. Emmelot & Schaufeli, 1987; Driessen, 2003). Bovendien kan worden verondersteld dat er ook tussen individuele peuterspeelzalen, kinderdagverblijven en cursistenkinderopvangcentra structurele en inhoudelijke verschillen bestaan. Omdat eerder onderzoek liet zien dat de effecten van deelname aan voorschoolse kindercentra op de ontwikkeling van kinderen ten minste voor een deel afhankelijk zijn van kenmerken van de organisatie en werkwijze van die centra (zie paragraaf 2.3.2), is het van belang die kenmerken nauwkeurig in kaart te brengen. Op basis van het onderscheid dat onder andere Lamb (1997) maakt tussen structurele en procesmatige kwaliteitskenmerken is een vragenlijst samengesteld die aan de 39 leidsters van de in het onderzoek betrokken kindercentra is voorgelegd. De uitkomsten van deze vragenlijst worden hieronder besproken. In paragraaf 4.2.1 wordt ingegaan op structurele kenmerken, in paragraaf 4.2.2 op procesmatige kenmerken. Waar dat relevant en illustratief is, worden de uitkomsten aangevuld met citaten uit de gesprekken met de leidsters.

### **4.2.1 Structurele kenmerken**

In de vragenlijst werd een onderscheid gemaakt tussen vijf soorten structurele kenmerken, die in afzonderlijke onderdelen werden bevraagd: (i) kenmerken van de groep, (ii) achtergrondkenmerken van de leidsters, (iii) mate van contact met ouders, (iv) institutionele inbedding – dat wil zeggen, de mate van contact met andere instanties – en (v) educatieve gerichtheid. In het onderstaande worden de resultaten op de vijf onderdelen nader toegelicht.

#### **Kenmerken van de groep**

Binnen dit onderdeel is gevraagd naar de gemiddelde groepsgrootte, de verhouding tussen het aantal autochtone en allochtone kinderen in de groep en is nagegaan in hoeverre er bij de groepssamenstelling rekening werd gehouden met de etnische achtergrond van kinderen. Vervolgens is gekeken naar het aantal volwassenen per

groep en hun functie. Tot slot is, op basis van de gemiddelde groeps grootte en het aantal volwassenen per groep, de volwassene-kindratio berekend.

De groepen bestonden gemiddeld uit 15.09 kinderen ( $SD=3.05$ ). De variatie tussen individuele centra is aanzienlijk. In één centrum, een peuterspeelzaal, werd gewerkt met groepen van gemiddeld zeven kinderen. Vier andere centra, eveneens peuterspeelzalen, hadden groepen bestaande uit gemiddeld twintig kinderen. De verschillen in gemiddelde groeps grootte tussen de drie typen centra lijken beperkt: groepen in peuterspeelzalen bestonden gemiddeld uit 15.61 kinderen ( $SD=3.21$ ), in kinderdagverblijven gemiddeld uit 13.25 kinderen ( $SD=1.26$ ) en in cursistenkinderopvangcentra gemiddeld uit 13.00 kinderen ( $SD=1.41$ ). Overigens kon niet worden bepaald of er al dan niet sprake was van significante verschillen: vanwege de beperkte aantallen kinderdagverblijven ( $N=4$ ) en cursistenkinderopvangcentra ( $N=2$ ) zijn er geen statistische toetsen uitgevoerd (datzelfde geldt ook voor de hierna volgende vergelijkingen).

Aan de leidsters is ook gevraagd om in grote lijnen de verhouding aan te geven tussen het aantal autochtone en allochtone kinderen in de groepen die ze tussen 1997 en 1999 hebben begeleid. In de beide cursistenkinderopvangcentra bestonden de groepen per definitie volledig uit allochtone kinderen, omdat die centra zijn ingericht om opvang te bieden aan kinderen van ouders die een cursus Nederlands als tweede taal volgen. In alle andere centra bestonden de groepen grotendeels uit autochtone kinderen. Eén peuterspeelzaal vormde een uitzondering; daar was de verhouding tussen het aantal autochtone en allochtone kinderen nagenoeg gelijk.

Vervolgens is aan de leidsters de vraag voorgelegd in hoeverre er bij de indeling van de groepen rekening werd gehouden met de etnische achtergrond van kinderen. In twaalf centra, allemaal peuterspeelzalen, werd geprobeerd allochtone kinderen zoveel mogelijk over de groepen te verspreiden. In twee daarvan werden daarnaast soms bewust kinderen van dezelfde etnische achtergrond bij elkaar gezet. Dat leidde volgens de betreffende leidsters tot een gemakkelijker start in de groep, zoals blijkt uit het citaat van één van hen:

“We probeerden [...] zoveel mogelijk de kinderen te verspreiden, maar toch per groep op zijn minst twee of drie Turkse kinderen bij elkaar te zetten, zodat er ook een beetje herkenning was [...] voor de kinderen en ze daardoor misschien ook makkelijker konden wennen.” (informant 14, leidster peuterspeelzaal)

In de centra waar bij de groepsindeling geen rekening werd gehouden met de etnische achtergrond van kinderen, ontbrak daartoe de noodzaak vanwege het beperkte aandeel allochtone kinderen.

De volwassenen in de groep kunnen worden onderverdeeld in vijf categorieën: (i) professionele, gediplomeerde leidsters, (ii) groepshulpen (betaalde, niet-gediplomeerde krachten, die de groepsleidsters assisteren), (iii) zogenaamde ‘ambulante eigentalige leidsters’ (allochtone leidsters die tijdens bepaalde dagdelen naast de groepsleidster aanwezig zijn ter ondersteuning van allochtone kinderen),



(iv) vrijwilligers en (v) stagiaires. In veertien van de centra was één gediplomeerde leidster per groep aanwezig, in twaalf centra waren dat er twee. In de overige twee centra waren er geen professionele leidsters. Deze centra, beide peuterspeelzalen, werden geleid door vrijwilligers.<sup>13</sup> De aanwezigheid van één dan wel twee leidsters lijkt samen te hangen met het type centrum en het aantal kinderen per groep. In alle vier de kinderdagverblijven en in beide cursistenkinderopvangcentra werkten elk dagdeel twee leidsters in de groep; in de speelzalen werd pas een extra leidster ingezet wanneer de groep bestond uit ten minste zestien kinderen. In de helft van de centra was, naast een gediplomeerde leidster, ook een groepshulp aanwezig. Ondersteuning door een ambulante eigentalige leidster vond maar in een beperkt aantal gevallen plaats (zes centra), mede vanwege het feit dat deze voorziening – zo bleek tijdens de interviews – alleen in Tilburgse peuterspeelzalen werd aangeboden. In veertien centra werd de groep ondersteund of zelfs geleid door vrijwilligers (zie hiervoor). Overigens werd alleen in peuterspeelzalen, en niet in de twee andere typen centra, gebruik gemaakt van ondersteuning door vrijwilligers. Ten slotte werden in negentien van de centra gedurende bepaalde periodes en tijdens bepaalde dagdelen stagiaires ingezet. Dat gebeurde zowel in peuterspeelzalen, kinderdagverblijven als cursistenkinderopvangcentra. Gemiddeld waren er 2.66 volwassenen in een groep aanwezig (SD=0.55; minimaal 2, maximaal 4). De verschillen tussen de drie typen centra lijken beperkt: in de peuterspeelzalen waren gemiddeld 2.59 volwassenen per groep aanwezig (SD=0.59), in de kinderdagverblijven waren dat er 3.00 (SD=0.00) en in de cursistenkinderopvangcentra 2.75 (SD=0.35).

Op basis van bovenstaande gegevens kan de volwassene-kindratio, het gemiddelde aantal kinderen per volwassene, worden berekend.<sup>14</sup> Uit deze berekening volgt dat één volwassene de verantwoordelijkheid had over gemiddeld 5.89 kinderen (SD=1.74). Opmerkelijk is de grote variatie in ratio's tussen centra onderling: zo was in één centrum, een peuterspeelzaal, de verhouding tussen het aantal volwassenen en kinderen 1 : 3.50, terwijl in een ander centrum, eveneens een peuterspeelzaal, die verhouding 1 : 10 was. Er zijn enige verschillen tussen de drie typen centra: in de peuterspeelzalen was de gemiddelde volwassene-kindratio 1 : 6.26 (SD=1.77), in de kinderdagverblijven 1 : 4.42 (SD=0.42) en in de cursistenkinderopvangcentra 1 : 4.80 (SD=1.13).

### Achtergrondkenmerken van de leidsters

Er werd nagegaan welke vooropleiding de leidsters hadden en of ze tijdens hun loopbaan in de kinderopvang bijscholing hadden gevolgd. Daarnaast werd gevraagd hoeveel jaren ze tot en met 1999 (het jaar waarin de onderzochte kinderen naar de basisschool gingen) in een kindercentrum hadden gewerkt. Ook werd de etnische achtergrond van de leidsters nagegaan. In eerder onderzoek (Emmelot & Schaufeli, 1987; Roselaar, Lindijer & Evegroen, 1993) werd gewezen op het mogelijke belang voor allochtone peuters van de aanwezigheid van leidsters uit dezelfde etnische

groep. Deze vraag bleek echter niet relevant: slechts één leidster was niet uit Nederland afkomstig. Zij kwam van oorsprong uit Griekenland; geen van de onderzochte kinderen heeft echter een Griekse achtergrond.

Bij het onderdeel 'vooropleiding' is een onderscheid gemaakt tussen drie categorieën: (i) opleidingen die specifiek voorbereiden op het werken in een kindercentrum, (ii) meer algemene pedagogische opleidingen, die niet noodzakelijk toeliden naar het werk in een kindercentrum en (iii) niet-pedagogische opleidingen.<sup>15</sup> De resultaten van de vraag naar vooropleiding zijn weergegeven in Tabel 4.2.

Tabel 4.2: Vooropleiding van de geïnterviewde leidsters (N=39)

	N	%
Opleiding die voorbereidt op werk in kindercentra	13	33.3
Algemene pedagogische opleiding	17	43.6
Niet-pedagogische opleiding	9	23.1
Totaal	39	100.0

Een opmerkelijk gegeven is dat alle negen leidsters met een niet-pedagogische opleiding in de peuterspeelzalen werkten. De leidsters van de kinderdagverblijven en cursistenkinderopvangcentra hebben allemaal ofwel een opleiding die specifiek toelidt naar het werk in de kinderopvang ofwel een algemene pedagogische opleiding.

In het onderdeel 'bijscholing' is nagegaan of de leidsters – in de periode voor 1999 – aanvullende cursussen hebben gevolgd. Vanwege de focus van het onderhavige onderzoek werd in eerste instantie een onderscheid gemaakt tussen cursussen gericht op de taalontwikkeling van jonge kinderen en anderssoortige cursussen. Van de 39 leidsters hebben er 27 cursussen van het eerste type gevolgd. Sommige van die cursussen hadden een vrij algemeen karakter, andere gingen specifiek in op, bijvoorbeeld, tweede-taalverwerving of op de rol van voorlezen bij de ontwikkeling van taal en geletterdheid. Van de 39 leidsters hebben er 32 andere typen cursussen gevolgd. De onderwerpen van die cursussen variëren. Naast meer algemene cursussen over ontwikkelingsstimulering, hebben verschillende leidsters bijscholing gevolgd op het gebied van het observeren en registreren van de ontwikkeling van jonge kinderen. Ook werd regelmatig aan cursussen deelgenomen die inspeelden op de toenemende deelname van allochtone kinderen aan kindercentra. Daarbij ging het om thema's als interculturele communicatie en intercultureel werken (specifiek in relatie tot het contact met allochtone ouders) en de begeleiding van allochtone leidsters. Sommige leidsters hebben cursussen gevolgd gericht op het stimuleren van ouderbetrokkenheid, professionalisering van de organisatie (onder andere het opstellen van een pedagogisch beleidsplan, vergadertechnieken) en veiligheid (EHBO, brandveiligheid). In drie centra hebben de leidsters geen aanvullende scholing gevolgd. Opmerkelijk was dat het in één van deze gevallen een cursistenkinderopvangcentrum betrof, dat uitsluitend door

allochtone kinderen wordt bezocht; het ligt voor de hand dat juist de leidsters in dergelijke centra bijscholing behoeven.

De geïnterviewde leidsters werkten in 1999 – het jaar waarin de meeste kinderen de peuterspeelzaal, het kinderdagverblijf of het cursistenkinderopvangcentrum verlieten – gemiddeld 10.80 jaar in de kinderopvang ( $SD=7.07$ ). Er was veel variatie. Meer dan zestig procent van de leidsters werkte op dat moment minder dan tien jaar in speelzaal, dagverblijf of cursistenkinderopvang. Drie leidsters – allemaal peuterspeelzaalleidsters – hadden ten minste 25 jaar werkervaring. Er zijn overigens enige verschillen tussen de drie typen centra: leidsters in peuterspeelzalen hadden gemiddeld de meeste werkervaring (11.66 jaar,  $SD=7.45$ ), leidsters in de cursistenkinderopvangcentra de minste (5.50 jaar,  $SD=2.12$ ); kinderdagverblijfsleidsters werkten gemiddeld 7.60 jaar in de kinderopvang ( $SD=3.51$ ).

### Mate van contact met ouders

Het contact tussen leidsters en ouders bestond allereerst uit gesprekken tijdens de breng- en haalmomenten. In alle centra op drie na (twee peuterspeelzalen en één cursistenkinderopvangcentrum) werden daarnaast speciale activiteiten voor en door ouders georganiseerd. Deze activiteiten kunnen worden ondergebracht in vier categorieën.

Tabel 4.3: Activiteiten voor en door ouders in de onderzochte kindercentra (N=28)

	N	%
Voorlichtings- en ondersteuningsactiviteiten voor ouders	22	78.6
Voortgangsgesprekken met en huisbezoeken aan ouders	10	35.7
Informele activiteiten met ouders	17	60.7
Ondersteuning door ouders	16	57.1

Voorlichtings- en ondersteuningsactiviteiten voor ouders komen het meeste voor; alle vier de kinderdagverblijven en de meeste peuterspeelzalen organiseerden dergelijke activiteiten. De beide cursistenkinderopvangcentra deden dat overigens niet, wat vooral te maken lijkt te hebben met de functie van deze centra. Ze zijn immers eerst en vooral gericht op de *opvang* van kinderen tijdens de lesuren van ouders. Daarnaast bleef het contact tussen leidsters en ouders meestal beperkt vanwege de geringe Nederlandse taalvaardigheid van laatstgenoemden. Voorlichtings- en ondersteuningsactiviteiten bestonden in de meeste gevallen uit algemene ouderavonden, die één of een paar keer per jaar werden georganiseerd en waarin telkens een thema aan bod kwam dat te maken had met de ontwikkeling, verzorging en opvoeding van jonge kinderen. In drie peuterspeelzalen werden ook meer intensieve ondersteuningsactiviteiten aangeboden. Deze speelzalen verzorgden, alleen of in samenwerking met het consultatiebureau, opvoedingsondersteunende cursussen voor ouders. Twee speelzalen namen deel aan de projecten



‘Boekenpret’ en ‘Spel- en boekenplan’<sup>16</sup> en organiseerden in het kader daarvan ouderbijeenkomsten.

Het organiseren van voortgangsgesprekken en huisbezoeken is voor een deel afhankelijk van het centrumtype. Voortgangsgesprekken lijken allereerst kenmerkend voor de werkwijze van kinderdagverblijven. In de onderzochte dagverblijven was sprake van twee typen voortgangsgesprekken: ‘doorstroomgesprekken’ en ‘observatiegesprekken’. De kinderdagverblijven waren veelal onderverdeeld in een aantal ‘horizontale’ groepen, waarin kinderen uit dezelfde leeftijdscategorie bij elkaar werden geplaatst. Wanneer kinderen overgingen van de ene groep naar de andere werd een doorstroomgesprek gevoerd, waarbij de leidster van de oude groep, de leidster van de nieuwe groep en de ouders aanwezig waren. Daarnaast werd in alle vier de dagverblijven de ontwikkeling van kinderen nauwgezet geobserveerd en geregistreerd (via persoonlijke notities of een standaardvolgsysteem; zie ook verderop). Naar aanleiding daarvan werden met ouders regelmatig observatiegesprekken gevoerd.

Voortgangsgesprekken en huisbezoeken lijken ook typisch voor de vier zogenaamde ‘ingebouwde’ peuterspeelzalen.<sup>17</sup> Deze speelzalen – die ‘ingebouwd’ worden genoemd omdat ze veelal zijn gehuisvest in wijkcentra of buurthuizen – maken deel uit van welzijnsorganisaties (zie ook De Weerd & Van der Vegt, 2001; Philippi *et al.*, 2003). Vanuit die welzijnsachtergrond zijn ze niet alleen gericht op de ondersteuning van kinderen binnen de speelzaal, maar ook daarbuiten, door middel van de begeleiding van ouders. Dat blijkt uit het volgende citaat:

“Wij hebben niet alleen te maken met de kinderen, maar [...] ook met de hele thuis-situatie. Ja, als ik puur naar het pedagogisch beleid kijk: [...] het kind stond centraal. Maar bij ons was het ook: het gezin stond centraal.” (informant 8, leidster ingebouwde peuterspeelzaal)

Veel centra organiseerden daarnaast informele activiteiten waaraan ouders konden deelnemen. Meestal betrof dit de viering van bepaalde feesten (Sinterklaas, Suikerfeest, eindejaarsfeest). Soms werden gezamenlijke uitstapjes of een bezoek aan de bibliotheek georganiseerd. In een aantal centra bestond voor ouders de mogelijkheid een dagdeel mee te lopen.

In verschillende peuterspeelzalen en kinderdagverblijven was, ten slotte, sprake van ondersteunende activiteiten door ouders. In het merendeel van de centra was er een ouderraad of activiteitencommissie. Daarnaast hielpen ouders vaak bij het schoonmaken of het doen van huishoudelijke karweitjes.

### **Institutionele inbedding**

Slechts vier centra – drie peuterspeelzalen en één kinderdagverblijf – hadden geen contact met andere instanties. De overige centra stonden in contact met ten minste één, maar vaak ook met meerdere instellingen. In Tabel 4.4 is aangegeven welke instellingen dat zijn.

Tabel 4.4: Contact met andere instanties door de onderzochte kindercentra (N=28)

	N	%
Thuiszorg/consultatiebureau	18	64.3
Basisonderwijs	13	46.4
Bibliotheek	16	57.1
Overige instellingen	14	50.0

Het meeste contact vond plaats met de thuiszorg of het consultatiebureau (in de meeste gevallen in de persoon van de wijkverpleegkundige). Opmerkelijk is dat dit contact bij kinderdagverblijven beperkt bleef: slechts één van de vier dagverblijven werkte samen met de thuiszorg.

De intensiteit van de samenwerking met de thuiszorg varieerde. In sommige gevallen was er alleen contact wanneer het consultatiebureau het verzoek deed een kind met voorrang te plaatsen. In andere gevallen was de samenwerking intensiever. Verschillende leidsters gaven aan regelmatig contact te hebben met de thuiszorg over de problemen van individuele kinderen, soms op initiatief van de wijkverpleegkundige, soms op initiatief van de leidsters zelf. Zo nu en dan leidde dat ertoe dat een kind waarover zorg bestond, op indicatie van de leidster, een oproep kreeg voor een bezoek aan de consultatiearts. In een aantal centra was de thuiszorg betrokken bij het opzetten van themabijeenkomsten of opvoedingscursussen voor ouders. Daarnaast werden soms vanuit de thuiszorg deskundigheidsbevorderende cursussen voor leidsters georganiseerd. In enkele peuterspeelzalen werd wekelijks een zogenaamd 'peuterspreekuur' gehouden. De wijkverpleegkundige was dan in de speelzaal aanwezig om vragen van ouders te beantwoorden. Eén van de leidsters gaf aan dat dit initiatief het gevolg was van de groeiende deelname van allochtone kinderen:

"Omdat we gemerkt hebben dat [...] met name allochtone ouders al over een drempel moeten als ze met hun problemen naar jou komen. En als jij, als leidster, dan nog moet zeggen 'Sorry, dit is niet mijn vakgebied. U moet naar die instantie gaan', dan merkte je dus dat daar niks van kwam. Want ouders gaan [...] geen twee drempels over om hun probleem kenbaar te maken." (informant 6, leidster peuterspeelzaal)

Ook met de basisscholen werd voornamelijk door de peuterspeelzalen samengewerkt. Slechts één kinderdagverblijf en geen van beide cursistenkinderopvangcentra onderhielden contacten met het basisonderwijs. Opnieuw varieerde de inhoud van de contacten. Sommige peuterspeelzalen namen met basisscholen in de buurt deel aan gezamenlijke (lokale) projecten, zoals 'Samen Vroeg Beginnen' of het 'Buurtnetwerk Jeugdhulpverlening'.<sup>18</sup> Soms werden door speelzalen en basisonderwijs samen voorlichtingsavonden georganiseerd, waarbij ouders informatie kregen over de diverse basisscholen in de buurt. Daarnaast hadden verschillende leidsters jaarlijks overleg met de leerkrachten van groep 1/2 in de periode dat de kinderen van de peuterspeelzaal naar de basisschool gingen. Dit overleg betrof meestal de overdracht van kinderen met een ontwikkelings-

achterstand of een problematische thuissituatie. Eén peuterspeelzaal was met een basisschool in de buurt bezig een kindvolgsysteem op te zetten: in de speelzaal werden observatiegegevens bijgehouden, die vervolgens, bij de overdracht van het kind, aan de basisschool werden doorgegeven. Eén kinderdagverblijf had een dergelijk systeem al ingevoerd.

Ook de inhoud van het contact met de bibliotheek varieerde. Eén speelzaal had overleg met de bibliotheek tijdens de bijeenkomsten van het Buurtnetwerk Jeugdhulpverlening (zie noot 18). Verschillende centra namen met de bibliotheek deel aan gezamenlijke projecten, zoals het eerder genoemde Boekenpret en Spel- en boekenplan. In een aantal gevallen voorzag de bibliotheek het centrum maandelijks van een zogenaamde 'Boekenkist', gevuld met boeken over een bepaald thema, die zowel door leidsters als ouders gebruikt konden worden. Ten slotte brachten verschillende centra jaarlijks met alle peuters een bezoek aan de bibliotheek, al dan niet in gezelschap van de ouders.

De helft van de centra had tevens contact met andere instanties, waaronder niet alleen lokale instellingen als de schoolbegeleidingsdienst, de GGD en het VTO-team (VTO staat voor 'vroegtijdige opsporing van onderwijsachterstanden'), maar ook provinciale en landelijke organisaties als het Brabants Steunpunt Jeugdwelzijn (BSJ) en het Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn (NIZW). Met name voor de ingebouwde peuterspeelzalen (zie eerder) was daarnaast het contact met het buurtmaatschappelijk werk van belang.

### Educatieve gerichtheid

Een eerste indicatie van de educatieve gerichtheid van een voorschools centrum is de aanwezigheid van een pedagogisch beleidsplan (zie ook Boonstra & Koop, 2001; Weterings, 2001). Twaalf centra hadden een dergelijk plan, acht centra waren bezig met de ontwikkeling ervan en de overige acht hadden er geen. De aanwezigheid van een pedagogisch beleidsplan lijkt afhankelijk van het centrumtype: alle vier de kinderdagverblijven en zestien van de peuterspeelzalen hadden een beleidsplan of waren bezig met de ontwikkeling ervan.<sup>19</sup> De beide cursistenkinderopvangcentra waren daar nog niet mee bezig.

De inhoud van de verschillende beleidsplannen was redelijk vergelijkbaar. Telkens kwamen dezelfde algemene doelstellingen terug: (i) het stimuleren van de ontwikkeling van kinderen op verschillende gebieden, zoals taalontwikkeling, sociaal-emotionele ontwikkeling en het samen leren spelen, en motorische ontwikkeling; (ii) het respecteren van de eigenheid van kinderen, wat bijvoorbeeld tot uitdrukking komt in het vrij laten van kinderen om mee te doen aan gezamenlijke spelactiviteiten en het bevorderen van zelfstandig gedrag; en (iii) het bieden van veiligheid, geborgenheid en structuur, wat bijvoorbeeld blijkt uit het werken met een vaste dagindeling.



Eerder is al beschreven hoe de zich veranderende samenstelling van met name de peuterspeelzalen (meer specifiek het toenemende aandeel allochtone kinderen) leidde tot aanpassingen in bijvoorbeeld de bijscholing van leidsters. In meerdere centra werd ook in het pedagogisch beleidsplan aandacht besteed aan de groeiende deelname van allochtone kinderen, zoals duidelijk wordt uit het volgende citaat, waarin één van de peuterspeelzaalleidsters de strekking van het mede door haar ontwikkelde beleidsplan omschrijft:

“We willen de kinderen de mogelijkheid bieden zich optimaal te ontwikkelen op basis van gelijkwaardigheid [...] Hierbij is respect voor de ander ook belangrijk, ongeacht de culturele achtergrond [...] Ik denk dat je in ieder geval op dat moment bezig was juist allochtone kinderen een eigen plekje te geven op de peuterspeelzaal. Omdat juist die kinderen er nog erg onbekend mee waren. En ook de ouders. En ook autochtone ouders, die er op dat moment ook aan moesten wennen dat er andere kinderen op de peuterspeelzaal waren.” (informant 3, leidster peuterspeelzaal)

Momenten van contact tussen leidsters tijdens bijvoorbeeld teamoverleg bieden gelegenheid voor het onderling afstemmen van pedagogische inzichten en het bespreken van problemen met of zorgen over individuele kinderen. Daarom is met betrekking tot ‘educatieve gerichtheid’ gevraagd of, en, zo ja, hoe frequent er teambesprekingen plaatsvonden. De resultaten laten zien dat er in alle centra teamoverleg was. Gemiddeld vond dat overleg 1.13 keer per maand plaats ( $SD=0.90$ ). Wel waren er aanzienlijke verschillen tussen centra: in één centrum, een peuterspeelzaal, werd maar twee keer per jaar een (formele) teambespreking gehouden<sup>20</sup>, in een ander centrum, ook een peuterspeelzaal, gebeurde dat elke week. Ook waren er enige verschillen tussen de drie typen centra: in kinderdagverblijven vond naar verhouding het meest frequent teamoverleg plaats (gemiddeld 1.71 keer per maand,  $SD=1.47$ ), in speelzalen en cursistenkinderopvangcentra gebeurde dat minder frequent (gemiddeld ongeveer één keer per maand).

Teambesprekingen gingen vaak over organisatorische en huishoudelijke zaken, zoals de planning van activiteiten en feesten, de aanschaf van nieuw materiaal of de begeleiding van stagiaires. Daarnaast was er in veel gevallen ruimte voor discussie over het pedagogisch beleid en de bespreking van problemen met individuele kinderen. De aandacht die tijdens de overlegmomenten werd besteed aan de bespreking van individuele kinderen leek, volgens één van de leidsters, in de periode 1997-1999 te zijn toegenomen, mede als gevolg van de groeiende deelname van allochtone kinderen:

“En je merkt dat dat steeds meer tijd ging innemen toen in die periode [...] Ik denk dat dat ook kwam doordat we toen steeds meer allochtone kinderen binnenkregen en we daarmee tegen dingen aanliepen waar we geen raad mee wisten of die we niet herkenden [...] Er kwamen kinderen binnen vanuit culturen die we niet zo goed kenden. Je kreeg ook met problemen te maken van: die kinderen verstonden je niet, ouders verstonden je niet en dat ... ik denk dat die frustraties – als je ze zo mag noemen – dat die met elkaar

besproken werden. Van: hoe voel jij dat? En: loop jij daar ook tegenaan? En: kijk jij eens naar dat kind bij mij, ik weet niet wat daarmee is of wat ik daarmee moet.” (informant 6, leidster peuterspeelzaal)

De twee laatste indicatoren van de educatieve gerichtheid van voorschoolse centra zijn het gebruik van een methode of programma en de inzet van observatiemiddelen om de ontwikkeling van kinderen te volgen. Slechts één van de centra, een peuterspeelzaal, maakte gebruik van (delen uit) een methode (de kleutermethode ‘Zitten, staan, lopen’, Van der Grijp & Boven, 1990). Wel werd in het merendeel van de centra (zeventien in totaal) gebruik gemaakt van een vorm van observatie. Dat laatste lijkt voor een deel afhankelijk van het centrumtype: in alle kinderdagverblijven en in dertien van de peuterspeelzalen werden observatiemethoden ingezet, in de cursistenkinderopvangcentra gebeurde dat niet. De wijze van observeren varieerde: in drie van de vier kinderdagverblijven werd voor elk kind een schriftje bijgehouden waarin dagelijks opmerkingen werden genoteerd. In verschillende centra, allemaal peuterspeelzalen, hielden leidsters een groepsdagboek bij, terwijl andere centra gebruik maakten van een zelf ontwikkeld observatieformulier. In enkele gevallen werden standaardobservatieformulieren gebruikt, zoals die uit het pakket ‘Ze laten het je zien, ze laten het je horen’ (Oosterheert, Filipiak & Bal-Otter, 1997) of de ‘Rotterdamse Observatielijst Peuter-Kleuter’ (Louwes, Kerkhoff & Van der Pluijm, 1997).

#### 4.2.2 Procesmatige kenmerken

Procesmatige kenmerken hebben betrekking op aspecten van de kwaliteit van de omgang tussen leidster en kind. Drie aspecten lijken met name van belang: (i) de gelegenheid voor individuele leidster-kindinteractie, (ii) de typen activiteiten die worden aangeboden en (iii) het instructieve niveau van de leidster-kindinteractie. Hieronder wordt opnieuw puntsgewijs op de afzonderlijke onderdelen ingegaan.

#### Gelegenheid voor individuele leidster-kindinteractie

In hun studies naar de taalontwikkeling van kinderen in voorschoolse centra wijzen McCartney (1984) en Philips, McCartney & Scarr (1987) op het belang van individuele interacties tussen leidster en kind. De gelegenheid die er voor dergelijke interacties is, lijkt voor een deel afhankelijk van de manier waarop activiteiten worden ingericht. Zo is het aannemelijk dat er tijdens activiteiten met een beperkt aantal kinderen meer ruimte is voor stimulerende leidster-kindgesprekjes dan tijdens activiteiten waaraan de hele groep meedoet (zie ook Singer, 1993). Tegen die achtergrond is de leidsters gevraagd aan te geven hoeveel tijd zij per dagdeel besteedden aan activiteiten met de hele groep, activiteiten met kleine groepjes/ individuele kinderen en overige activiteiten. Onder het eerste type vallen onder meer typische ‘kring’-activiteiten als kringgesprekjes, gezamenlijk prentenboeken bekijken en liedjes zingen, maar ook samen fruit eten. Het tweede type activiteiten

vindt vooral plaats tijdens het vrije spel: leidsters gaan bij één of meerdere kinderen zitten en nemen deel aan hun spel, lezen een boekje voor of zingen een liedje met de kinderen. Onder overige activiteiten valt het samen opruimen, maar bijvoorbeeld ook de 'verschoningsronde'. Aan activiteiten met de hele groep werd gemiddeld 23.47 procent van de tijd besteed ( $SD=7.20$ ), aan activiteiten met kleine groepjes of individuele kinderen gemiddeld 64.87 procent ( $SD=10.76$ ) en aan overige activiteiten gemiddeld 11.66 procent ( $SD=9.02$ ). Hoewel er sprake is van (beperkte) onderlinge variatie, wordt duidelijk dat in alle centra de meeste tijd was gereserveerd voor activiteiten in kleine groepjes of met kinderen apart. Ook de verschillen tussen de drie typen centra lijken beperkt. Aan activiteiten met de hele groep werd in peuterspeelzalen, kinderdagverblijven en cursistenkinderopvangcentra respectievelijk 22.88, 27.39 en 21.59 procent van de tijd besteed, aan activiteiten met kleine groepjes of kinderen apart respectievelijk 66.97, 56.15 en 61.37 procent en aan overige activiteiten respectievelijk 10.15, 16.48 en 17.05 procent.

### Typen activiteiten

In peuterspeelzalen, kinderdagverblijven en cursistenkinderopvangcentra vinden nogal wat activiteiten plaats waarvan kan worden verondersteld dat ze bijdragen aan de taalontwikkeling en ontlukende geletterdheid van kinderen. Aan de leidsters is gevraagd welk type activiteiten ze aanboden, waarbij ze de keuze kregen uit de onderstaande lijst van negen opties (zie Tabel 4.5). Opnieuw is een onderscheid gemaakt tussen activiteiten met de hele groep en activiteiten met kleine groepjes of individuele kinderen.

Tabel 4.5: Typen activiteiten die in de onderzochte centra ( $N=28$ ) werden aangeboden

	Met de hele groep		Met kleine groepjes/ individuele kinderen	
	N	%	N	%
Gesprekjes voeren	25	89.3	26	92.9
Taalspelletjes spelen	15	53.6	19	67.9
Liedjes zingen, versjes zeggen	28	100.0	24	85.7
Zoek- of praatplaten bekijken	17	60.7	16	57.1
Voorlezen	25	89.3	28	100.0
Verhalen vertellen	17	60.7	13	46.4
Naar verhalen op cassettes luisteren	6	21.4	6	21.4
Televisie kijken	2	7.1	1	3.6
Fantasiespel spelen	19	67.9	23	82.1

Allereerst wordt duidelijk dat sommige activiteiten meer tot het gebruikelijke repertoire van kindercentra behoren dan andere: gesprekjes voeren, liedjes zingen en versjes zeggen, voorlezen en fantasiespel zijn veel voorkomende activiteiten, naar verhalen op cassettes luisteren en televisie kijken zijn dat niet. Daarnaast blijkt



dat met de hele groep veelal dezelfde typen activiteiten werden gedaan als met kleine groepjes of kinderen apart. De beperkte verschillen die er zijn – in een aantal centra werd bijvoorbeeld alleen maar in kleine groepjes voorgelezen – zijn voor een deel te verklaren vanuit het feit dat in sommige centra het aantal kinderen te groot was om zo'n activiteit met de hele groep uit te voeren. De verschillen tussen de drie typen centra zijn beperkt: alle negen bevraagde activiteiten kwamen zowel voor in peuterspeelzalen, kinderdagverblijven als cursistenkinderopvangcentra, met uitzondering van verhalen vertellen, naar verhalen op cassettes luisteren en televisie kijken. Deze laatste activiteiten werden alleen in peuterspeelzalen en kinderdagverblijven aangeboden.

Zoals eerder is vermeld, was in de periode 1997-1999 in verschillende centra, maar met name in de peuterspeelzalen, sprake van een groei in de participatie van allochtone kinderen. De consequentie van deze toename was dat leidsters zich steeds vaker geconfronteerd zagen met kinderen die bij aanvang weinig of geen Nederlands beheersten, en daardoor extra aandacht nodig hadden. Vanuit die gedachte is leidsters gevraagd in hoeverre zij speciale activiteiten opzetten voor kinderen met een taalachterstand in het Nederlands. De leidsters van 21 van de 28 centra (17 peuterspeelzalen, 2 kinderdagverblijven en de beide cursistenkinderopvangcentra) gaven aan met regelmaat dergelijke activiteiten aan te bieden. Die speciale aandacht bestond vooral uit het extra aanbieden van reguliere activiteiten als het bekijken van prentenboeken, het doen van taalspelletjes en het zingen van liedjes, maar dan in één-op-één-situaties. Het expliciet benoemen en herhalen van woorden en begrippen kreeg hierbij de nadruk.

### **Instructieve niveau van de leidster-kindinteractie**

Ten slotte werd geprobeerd een indicatie te krijgen van het instructieve niveau van de leidster-kindinteractie. Daartoe kregen de leidsters een plaat uit een prentenboek voorgelegd, met daarop een afbeelding van een supermarkt. Vervolgens werd hun gevraagd een schets te geven van de manier waarop ze daar met de kinderen over zouden praten. Zoals beschreven in paragraaf 3.4.5 werden er vier mogelijke niveaus onderscheiden: 'matching perceptions' (het (laten) benoemen of beschrijven van wat er op de afbeelding te zien is), 'selective analysis' (een meer gerichte bespreking van de afbeelding, door middel van, bijvoorbeeld, het geven van zoekopdrachten), 'reordering representations' (het relateren van wat er te zien is op de afbeelding aan andere contexten, bijvoorbeeld aan de eigen ervaringen van kinderen) en 'reasoning about representations' (redeneren of theoretiseren over wat er op de afbeelding te zien is, bijvoorbeeld door het leggen van oorzaak-gevolg-relaties). De resultaten op deze vraag zijn weergegeven in Tabel 4.6. Vanzelfsprekend kon de interactie zich op meerdere niveaus afspelen; in de tabel is alleen het hoogst genoemde niveau opgenomen.

Vooraf moet nog worden vermeld dat in sommige gevallen meerdere leidsters van één centrum aan het interview deelnamen. In deze gevallen is de vraag over de interactiekwaliteit niet door de leidsters afzonderlijk, maar in onderling overleg beantwoord. Daarom worden hieronder niet de resultaten *per leidster*, maar *per centrum* gegeven.

Tabel 4.6: Instructieve kwaliteit tijdens een (fictieve) leidster-kindinteractie, gerapporteerd door de leidsters uit de onderzochte kindercentra (N=28); de scores geven het hoogst genoemde abstractieniveau weer

	N	%
Matching perceptions	–	–
Selective analysis	–	–
Reordering representations	22	78.6
Reasoning about representations	6	21.4

Opmerkelijk is dat geen van de leidsters zich in de interactie over de afbeelding zei te beperken tot de lagere abstractieniveaus: in alle gevallen zouden de leidsters, naar hun eigen inschatting, interacties initiëren waarin ze de gebeurtenissen op de plaat relateren aan andere contexten, of waarin ze met de kinderen theoretiseren over de afbeelding. Sommige leidsters gaven overigens expliciet aan onderscheid te maken tussen interacties met autochtone en allochtone/niet-Nederlandstalige kinderen, zoals blijkt uit het volgende citaat:

‘Ja, ik denk dat je dat bij kinderen die dus inderdaad wat minder talig zijn, gewoon dingen gaat laten benoemen. En als kinderen al wel talig zijn, dan kun je echt gesprekjes gaan voeren, van ‘Goh, ga je zelf met mama naar de supermarkt? En wat koop je dan?’ En ja, dat hangt heel erg van het kind zelf af, vind ik. Voor sommige kinderen is het inderdaad al moeilijk genoeg om dingen te benoemen.’ (informant 3, leidster peuterspeelzaal)

De verschillen tussen de drie typen centra lijken beperkt. Het gemiddelde interactieniveau (minimum=1/‘matching perceptions’; maximum=4/‘reasoning about representations’) in de peuterspeelzalen is 3.23 (SD=0.43), in de kinderdagverblijven is dat 3.25 (SD=0.50) en in de cursistenkinderopvangcentra 3.00 (SD=0.00).

4.2.3 Integratie van de resultaten: centrumtypen

In het voorgaande zijn de aan het onderzoek deelnemende kindercentra met elkaar vergeleken aan de hand van een reeks van indicatoren voor structurele en procesmatige kwaliteit. Uit die vergelijking kwamen zowel overeenkomsten als verschillen tussen individuele centra naar voren. De overeenkomsten hadden vooral betrekking op de procesmatige kwaliteit. Zo verschilden de centra maar weinig in de gelegenheid die ze boden voor individuele leidster-kindinteractie (gebaseerd op de hoeveelheid tijd die werd besteed aan activiteiten met kleine groepjes en individuele kinderen), het type activiteiten dat ze aanboden en de gerapporteerde kwaliteit van

de leidster-kindinteractie. De verschillen betroffen met name de structurele kwaliteitsaspecten. Ten eerste was er variatie in de manier waarop de groepen werden ingericht. Zo waren er aanzienlijke verschillen in gemiddelde groeps grootte, volwassene-kindratio en de inzet van extra personeel. Ook werd niet in alle centra bij de groepsindeling rekening gehouden met de etnische achtergrond van kinderen.<sup>21</sup> Ten tweede waren er verschillen in leidsterkenmerken. Niet alle leidsters hadden een opleiding gevolgd die voorbereidt op het werk in de kinderopvang en er was aanzienlijke variatie in werkervaring en deelname aan deskundigheidsbevorderende cursussen. Ten derde was er aanzienlijke variatie in de mate waarin centra activiteiten voor ouders opzetten en in de mate waarin ze samenwerkten met andere instellingen, zoals de thuiszorg/het consultatiebureau, het basisonderwijs en de bibliotheek. Ten slotte verschilden de centra in educatieve gerichtheid, in die zin dat ze zich onderscheidden in de aanwezigheid van een pedagogisch beleidsplan, in de frequentie van teamvergaderingen en in de inzet van manieren om de ontwikkeling van kinderen te observeren en registreren.

Op basis van deze met name structurele verschillen kunnen twee centrumtypen worden onderscheiden: 'professionele' en 'traditionele' centra (respectievelijk  $N=20$  en  $N=8$ ). Tot het eerste type behoren zestien peuterspeelzalen en alle vier de kinderdagverblijven; onder het tweede type vallen zes peuterspeelzalen en de beide cursistenkinderopvangcentra. De professionele centra kunnen op alle vijf de typen structurele kenmerken worden getypeerd als gunstiger dan de traditionele centra:

- *kenmerken van de groep.* Allereerst waren de groepen in de professionele centra significant kleiner dan die in de traditionele centra ( $t(26)=-3.02$ ,  $p=.006$ ): de groepen in beide typen centra bestonden gemiddeld uit respectievelijk 14.13 kinderen ( $SD=2.55$ ) en 17.50 kinderen ( $SD=2.98$ ). Daarnaast waren er in de eerstgenoemde centra significant meer ondersteunende krachten aanwezig dan in de laatstgenoemde (gemiddeld respectievelijk 2.42 ( $SD=0.96$ ) en 0.63 ( $SD=0.52$ );  $t(25)=4.95$ ,  $p<.001$ ). Daarmee samenhangend werden de professionele centra gekenmerkt door een significant lagere volwassene-kindratio dan de traditionele centra (gemiddeld respectievelijk 5.48 kinderen per volwassene ( $SD=1.36$ ) en 6.93 kinderen per volwassene ( $SD=2.22$ );  $t(26)=-2.13$ ,  $p=.043$ ). In meer professionele dan traditionele centra werd bij de groepsindeling rekening gehouden met de aanwezigheid van allochtone kinderen (in respectievelijk 55.0 en 14.3 procent van de centra). Dit laatste verschil was significant op het  $p\leq .10$ -niveau ( $\chi^2(1)=3.48$ ,  $p=.062$ );
- *achtergrondkenmerken van de leidsters.* Van de leidsters in de professionele centra hadden er significant meer een op de kinderopvang gerichte opleiding of een algemene pedagogische opleiding dan van de leidsters in de traditionele centra (respectievelijk 95.5 en 52.9 procent;  $\chi^2(2)=9.76$ ,  $p=.002$ ). Van de leidsters uit de eerstgenoemde centra hebben er ook significant meer deskundigheidsbevorde-



rende cursussen gevolgd dan van de leidsters uit de laatstgenoemde centra (respectievelijk 95.5 en 64.7 procent;  $\chi^2(1)=6.16$ ,  $p=.013$ );

- *mate van contact met ouders*. De professionele centra boden significant meer typen ouderactiviteiten aan dan de traditionele centra (gemiddeld respectievelijk 2.65 (SD=0.99) en 1.38 (SD=1.51);  $t(26)=2.65$ ,  $p=.014$ );
- *institutionele inbedding*. De professionele centra hadden met significant meer andere instellingen contact dan de traditionele centra (gemiddeld met respectievelijk 2.84 instellingen (SD=1.17) en 0.88 instellingen (SD=0.83);  $t(25)=4.30$ ,  $p<.001$ );
- *educatieve gerichtheid*. Alle professionele centra hadden een pedagogisch beleidsplan of waren bezig met de ontwikkeling ervan; geen van de traditionele centra had zo'n plan of was bezig er één op te zetten. Hierbij is (vanzelfsprekend) sprake van een significant verschil ( $\chi^2(1)=28.00$ ,  $p<.001$ ). De eerstgenoemde centra hadden significant vaker teamoverleg dan de laatstgenoemde (gemiddeld respectievelijk 1.30 keer per maand (SD=1.02) en 0.72 keer per maand (SD=0.29);  $t(23.33)^{22}=2.27$ ,  $p=.033$ ). Significant meer professionele dan traditionele centra maakten gebruik van een vorm van observatie (respectievelijk 80.0 en 12.5 procent van de centra;  $\chi^2(1)=10.92$ ,  $p=.001$ ).

De verschillen tussen de professionele en traditionele centra lijken vooral voort te komen uit de mate waarin ze zich destijds (in de periode van 1997 tot en met 1999) geconfronteerd zagen met de instroom van allochtone achterstandskinderen. Uit de gesprekken met de leidsters uit centra van het eerste type kwam naar voren dat zij toen al een zekere ervaring hadden in het werken met deze kinderen. Aan centra van het tweede type namen nog nauwelijks allochtone kinderen deel.

### 4.3 Samenvatting

In dit hoofdstuk werden gegevens gepresenteerd over de uitvoering van de voor- en vroegschoolse activiteiten die in de onderhavige studie zijn onderzocht. In het eerste onderdeel werd ingegaan op de uitvoering van Opstap Opnieuw in de deelnemende gezinnen. Via interviews met de buurtmoeders die de gezinnen begeleidde, werden gegevens verzameld over de condities waaronder het programma werd uitgevoerd en over de nauwgezetheid waarmee ouders en kinderen aan het programma hebben deelgenomen. Op basis van deze gegevens konden drie uitvoeringsprofielen worden samengesteld: 'nauwgezette uitvoering onder gunstige condities', 'nauwgezette uitvoering onder ongunstige condities' en 'matige uitvoering'. In het tweede onderdeel werden gegevens gepresenteerd over de in het onderzoek betrokken peuterspeelzalen, kinderdagverblijven en cursistenkinderopvangcentra. Via interviews met leidsters werd informatie verzameld over de organisatie en werkwijze van deze centra. Op basis van die informatie werden twee

typen centra onderscheiden: professionele en traditionele centra. Verderop (in Hoofdstuk 7) wordt ingegaan op de relatie tussen, respectievelijk, de uitvoering van Opstap Opnieuw en de effectiviteit van het programma, en de typering van de kindercentra en de effectiviteit van centrumbezoek.

---

## Noten

<sup>1</sup> Enkele uitvoeringsgegevens konden later nog via de lokale coördinatoren van het Opstapproject worden achterhaald.

<sup>2</sup> Bij de Arabische versie is overigens aanvullend audiomateriaal in het Berber beschikbaar.

<sup>3</sup> Zeven Opstapgezinnen zijn autochtoon Nederlands; zij hebben uiteraard voor de Nederlandstalige programmaversie gekozen.

<sup>4</sup> In Opstap Opnieuw is overigens wel expliciet rekening gehouden met analfabete ouders (Kurvers & Van de Guchte, 1995; Aarts & Kurvers, 2001). Zo zijn alle verhalen, versjes en liedjes die in het programma voorkomen op cassette beschikbaar.

<sup>5</sup> Zoals eerder is aangegeven, konden twee buurtmoeders niet meer worden geïnterviewd.

<sup>6</sup> Dit leidde overigens niet noodzakelijk tot taalproblemen: één van de Somalische moeders gaf aan even goed Nederlands te spreken als de eigen taal; de Turkse moeder gaf aan beter Nederlands te spreken.

<sup>7</sup> Deze regeling was onderdeel van het 'Arbeidsplaatsenplan Buurtmoeders' (zie Butalid-Echaves, 1997), waarin is vastgelegd dat de functie van buurtmoeder deel uitmaakt van een loopbaantraject. Daarbij was het uitgangspunt dat buurtmoeders na twee jaar zouden doorstromen naar een reguliere baan. Sinds 1 januari 2004 is deze situatie veranderd: de functie van buurtmoeder, die nu 'contactmedewerkster' heet, is omgezet in een reguliere baan.

<sup>8</sup> Dat was overigens niet altijd zo: in één geval was er sprake van een volledig Turkse deelnemersgroep. Tijdens de bijeenkomsten van deze groep was de voertaal Turks.

<sup>9</sup> Van Tuijl (2001) merkte eerder op dat dit voor buurtmoeders lastig is te beoordelen. In het oude Opstapprogramma (zie bijvoorbeeld Eldering & Vedder, 1992) werden veel van de opdrachten op papier uitgevoerd, waardoor ze controleerbaar waren; in Opstap Opnieuw is dat niet meer het geval. Buurtmoeders zijn daardoor veel meer afhankelijk van wat de moeders over de uitvoering van de activiteiten vertellen.

<sup>10</sup> Deze bevinding komt sterk overeen met die in het onderzoek van Van Tuijl (Van Tuijl, 2001; Van Tuijl, Leseman & Rispens, 2001): de door haar onderzochte gezinnen hadden gemiddeld 265 van de 300 dagtaken uitgevoerd, wat neerkomt op een gemiddelde van 4.42 dagtaken per week.

<sup>11</sup> In sommige gevallen gaven de allochtone moeders aan dat ze het Nederlands beter beheersten dan/even goed beheersten als de eerst geleerde taal. Voor zo'n moeder was

het vaak meer vanzelfsprekend te kiezen voor de Nederlandstalige versie van Opstap Opnieuw dan voor, bijvoorbeeld, de Turkse programmaversie.

<sup>12</sup> Opgemerkt moet worden dat bij de beoordeling van de nauwgezetheid van de programma-uitvoering de variabelen 'aantal afgelegde huisbezoeken' en 'gemiddeld aantal uitgevoerde dagtaken' zwaarder wogen dan de variabele 'aantal bezochte groepsbijeenkomsten'. In sommige gezinnen gingen vrijwel alle geplande huisbezoeken door, werden wekelijks bijna alle dagtaken uitgevoerd, maar gingen ouders infrequent naar de groepsbijeenkomsten. Omdat dat laatste doorgaans voortkwam uit praktische beperkingen (werk van moeder, drukte in het gezin) en omdat zulke gezinnen in plaats van de groepsbijeenkomst vaak een extra huisbezoek kregen, is de programma-uitvoering in deze gezinnen toch als nauwgezet beoordeeld.

<sup>13</sup> Peuterspeelzalen waren, zeker in de beginperiode, niet-professionele organisaties. De eerste speelzalen zijn gesticht door moeders die afspraken dat zij afwisselend voor elkaars kinderen zouden zorgen (Clerkx & Van Ijzendoorn, 1992).

<sup>14</sup> In verschillende studies (onder andere Philips, McCartney & Scarr, 1987; Singer, 1993; Burchinal *et al.*, 2000; Boonstra & Koop, 2001; Weterings, 2001) wordt uitgegaan van de *leidster-kindratio*, het gemiddelde aantal kinderen per gediplomeerde leidster. Omdat tijdens de interviews bleek dat verschillende andere volwassenen een rol spelen bij de ondersteuning van de kinderen, leek het echter zinvol ook hun aanwezigheid in de ratio op te nemen.

<sup>15</sup> Onder het eerste type vallen middelbare beroepsopleidingen als Kinderverzorging/Jeugdverzorging (KVJV) en Leidster Kindercentra (LKC), onder het tweede type vallen bijvoorbeeld de MBO-opleidingen Agogisch Werk (MDGO-AW), Instellingswerk (MDGO-IW) en Sociaal-Pedagogisch Werk (SPW), de PABO en de KLOS (opleiding tot kleuterleidster). Leidsters in de derde categorie hebben meestal alleen voortgezet onderwijs of een niet-relevante beroepsopleiding gevolgd.

<sup>16</sup> Boekenpret is een leesbevorderingsprogramma met als doel ouders te stimuleren voor te lezen. Dit project wordt uitgevoerd in samenwerking met de bibliotheek. Ouders kunnen voorleesboeken lenen en worden hierbij door speelzaalleidsters ondersteund (zie ook Vereniging van Openbare Bibliotheken, 2001). Spel- en boekenplan is een vergelijkbaar project, waarin ouders ook, via de peuterspeelzaal, voorleesboeken kunnen lenen (zie bijvoorbeeld Stuurgroep GOA Gemeente Tilburg, 1998).

<sup>17</sup> Overigens gingen ook de leidsters van twee 'gewone' peuterspeelzalen standaard bij een nieuw gezin op huisbezoek.

<sup>18</sup> Samen Vroeg Beginnen is een project met als doel de samenwerking tussen peuterspeelzalen en basisscholen te versterken. Het Buurtnetwerk Jeugdhulpverlening betreft een regelmatig overleg tussen de verschillende instanties – peuterspeelzaalwerk, thuiszorg, welzijnsinstellingen, bibliotheek, basisonderwijs – die zich in een wijk bezighouden met kinderen in de leeftijd van nul tot twaalf en hun ouders (zie ook Gemeente Tilburg, 2001a).



<sup>19</sup> Deze positieve bevinding wijkt overigens af van de observaties uit de inmiddels gedateerde studie van Emmelot & Schaufeli (1987) en ook van die uit meer recente studies van Boonstra & Koop (2001) en Weterings (2001).

<sup>20</sup> In deze speelzaal vond wel veel informeel overleg tussen leidsters onderling plaats.

<sup>21</sup> Niet in alle centra was dat ook nodig, omdat er niet of nauwelijks sprake was van instroom van allochtone kinderen.

<sup>22</sup> Bij uitvoering van de t-toets in SPSS worden standaard twee t-waarden gegeven. De keuze voor de juiste waarde is afhankelijk van de vraag of er aan de homogeniteits-assumptie is voldaan (nagegaan met 'Levene's test for equality of variances'). Als er aan deze assumptie is voldaan, moet er worden gekozen voor de 'pooled variance estimate'; als dat niet het geval is, moet er worden gekozen voor de 'separate variance estimate' (De Heus, Van der Leeden & Gazendam, 1995). De berekening van het aantal vrijheidsgraden verschilt per gebruikte methode. In het geval van de 'separate variance estimate' leidt er dat in sommige gevallen toe dat er een getal achter de komma verschijnt.

# Kenmerken van de gezinnen

Bij het bepalen van de effecten van Opstap Opnieuw en centrumbezoek moest de invloed van verstorende variabelen zoveel mogelijk worden uitgesloten. Omdat de onderzoeksgroepen in de onderhavige studie niet aselekt konden worden samengesteld, was het zinvol de achtergrondkenmerken van deelnemende kinderen en gezinnen nauwkeurig in kaart te brengen. Bovendien werd er bij de opzet van het onderzoek van uitgegaan dat er sprake zou kunnen zijn van een interactie tussen de effectiviteit van de onderzochte activiteiten en bepaalde aspecten van het gezinsklimaat. Tegen die achtergrond zijn, met behulp van een oudervragenlijst die in een persoonlijk gesprek met de moeders van de onderzochte kinderen is afgenomen, nadere gegevens over de deelnemende gezinnen verzameld. Deze vragenlijst bestond uit verschillende onderdelen, die in drie opeenvolgende paragrafen zullen worden behandeld: algemene, demografische gegevens (paragraaf 5.1), gegevens over de thuistaalsituatie (paragraaf 5.2; dit gedeelte betreft overigens alleen de gezinnen met een niet-Nederlandse achtergrond) en gegevens over het geletterde gezinsklimaat (paragraaf 5.3). In paragraaf 5.4 worden de gepresenteerde gegevens samengevat.

### 5.1 Demografische gegevens

In paragraaf 3.3.1 werden al enkele demografische gegevens gepresenteerd (leeftijd, geslacht en etnische achtergrond van de kinderen, opleidingsniveau van de moeders), omdat daarvan gebruik werd gemaakt bij de selectie van de onderzoeksgroep. Met de oudervragenlijst werd aanvullende demografische informatie verzameld. Allereerst werd de allochtone moeders gevraagd naar hun migratieachtergrond en die van hun echtgenoot (meer specifiek, hun geboorteland en verblijfsduur in Nederland). Aan alle moeders (autochtone en allochtone) werden vragen voorgelegd over de samenstelling van het gezin en het opleidingsniveau van hun echtgenoot.

## Migratieachtergrond

Van de 116 onderzochte kinderen zijn er 68 van allochtone herkomst. Zoals beschreven in paragraaf 3.3.1, is die toewijzing gebaseerd op het zogenaamde 'gecombineerde-geboortelandcriterium'. Dat criterium – waarbij iemands etniciteit wordt bepaald op basis van zijn geboorteland en/of dat van zijn vader en/of dat van zijn moeder – impliceert dat een kind niet per se in het buitenland geboren hoeft te zijn om als allochtoon te worden geïdentificeerd. Ook de ouders van het kind hoeven niet noodzakelijk allebei buiten Nederland te zijn geboren. Zo wordt een kind van wie de moeder in Turkije en de vader in Nederland is geboren volgens dit criterium eveneens als 'van Turkse herkomst' beschouwd, mits de ouders van de vader wel uit Turkije afkomstig zijn. In Tabel 5.1 wordt daarom aangegeven waar de kinderen, moeders en vaders uit de allochtone gezinnen zijn geboren. In die tabel zijn, naast Nederland, alleen de herkomstlanden Turkije, Marokko en de Nederlandse Antillen/Suriname onderscheiden, omdat daar traditioneel de grootste groepen migranten vandaan komen (cf. Dagevos, Gijsberts & Van Praag, 2003). Andere herkomstlanden zijn samengenomen in de categorie 'overig'. Een meer gedetailleerd overzicht is te vinden in Bijlage 2.

Tabel 5.1: Geboorteland van de allochtone kinderen (N=68), moeders (N=68) en vaders (N=56)

	Hele groep		Opstap- groep		Centrum- groep		Combinatie- groep		Controle- groep	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Kind</b>										
Nederland	58	85.3	18	81.8	8	72.7	25	100.0	7	70.0
Antillen/Suriname	5	7.4	1	4.5	2	18.2	–	–	2	20.0
Overig	5	7.4	3	13.6	1	9.1	–	–	1	10.0
<b>Moeder</b>										
Nederland	2	2.9	–	–	–	–	1	4.0	1	10.0
Turkije	29	42.6	9	40.9	5	45.5	11	44.0	4	40.0
Marokko	11	16.2	3	13.6	1	9.1	6	24.0	1	10.0
Antillen/Suriname	8	11.8	1	4.5	4	36.4	–	–	3	30.0
Overig	18	26.5	9	40.9	1	9.1	7	28.0	1	10.0
<b>Vader</b>										
Nederland	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Turkije	28	50.0	7	41.2	5	55.6	12	52.2	4	57.1
Marokko	11	19.6	3	17.6	1	11.1	6	26.1	1	14.3
Antillen/Suriname	4	7.1	2	11.8	2	22.2	–	–	–	–
Overig	13	23.2	5	29.4	1	11.1	5	21.7	2	28.6

Duidelijk is dat de meeste kinderen in Nederland, en de meeste moeders en alle vaders buiten Nederland zijn geboren. Vergelijking van de vier condities laat wat dit betreft weinig onderlinge verschillen zien. Wat verder opvalt is de betrekkelijk grote groep moeders en vaders uit 'overige' herkomstlanden. Een aanzienlijk deel van deze moeders en vaders – die zich met name in de Opstap- en combinatiegroep



concentreren – is afkomstig uit Somalië (respectievelijk 33.3 en 38.5 procent). Dit is verklaarbaar vanuit het feit dat er een betrekkelijk grote groep Somaliërs in Tilburg is gevestigd. Bij de start van het onderhavige onderzoek bedroeg het aantal Somaliërs in Tilburg 2091, ongeveer acht procent van het totale aantal niet-Westerse allochtonen in Tilburg (Gemeente Tilburg, 2001b).<sup>1</sup>

Voor de kinderen, moeders en vaders die buiten Nederland zijn geboren, is nagegaan hoe lang zij per 1 januari 2001 (het jaar van de afname van de vragenlijst) in Nederland verbleven. De resultaten zijn weergegeven in Tabel 5.2.

Tabel 5.2: Gemiddelde verblijfsduur in Nederland (in jaren) van de in het buitenland geboren kinderen (N=9; 1 ontbrekende waarde), moeders (N=65; 1 ontbrekende waarde) en vaders (N=54; 2 ontbrekende waarden) per 1 januari 2001

	Hele groep		Opstap-groep		Centrum-groep		Combinatie-groep		Controle-groep	
Kinderen	3.56	(1.24)	3.00	(0.82)	4.67	(1.15)	–	(–)	3.00	(1.41)
Moeders	12.83	(7.06)	11.45	(7.12)	13.09	(8.07)	13.92	(6.49)	13.00	(7.93)
Vaders	13.47	(7.38)	11.29	(6.32)	14.44	(7.21)	14.30	(8.38)	15.17	(6.88)

Vergelijking van de gemiddelden laat zien dat de verschillen tussen de vier condities beperkt zijn. Deze observatie wordt bevestigd door statistische toetsing: in geen van de drie gevallen is er sprake van significante verschillen (verblijfsduur van het kind:  $F(2,6)=2.50$ ,  $p=.162$ ; verblijfsduur van de moeder:  $F(3,61)=0.46$ ,  $p=.710$ ; verblijfsduur van de vader:  $F(3,50)=0.73$ ,  $p=.539$ ). Wel is er een aanzienlijke spreiding: bij de moeders loopt de verblijfsduur uiteen van 2 tot 29 jaar, bij de vaders van 1 tot 31 jaar.

### Gezinssamenstelling

De oudervragenlijsten werden, zoals gezegd, afgenomen bij de moeder. Elke moeder werd gevraagd uit welke andere leden – dat wil zeggen, andere personen dan zichzelf en het onderzochte kind – het gezin bestond. In Tabel 5.3 zijn de uitkomsten van deze vraag opgenomen. Omdat dit onderscheid voor verdere analyses van belang is (zie paragraaf 5.3), werd voor de oudere kinderen van het gezin nagegaan of deze al dan niet van middelbare-schoollleeftijd waren.

Tabel 5.3: Overzicht van de samenstelling van de onderzochte gezinnen (N=116)

	Hele groep		Opstap-groep		Centrum-groep		Combinatie-groep		Controle-groep	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Vader	99	85.3	18	78.3	36	85.7	29	93.5	16	80.0
Jongere kinderen	66	56.9	18	78.3	19	45.2	21	67.7	8	40.0
Oudere kinderen	65	56.0	17	73.9	21	50.0	15	48.4	12	60.0
- van v.o.-leeftijd	17	14.7	8	34.8	2	4.8	6	19.4	1	5.0

In zeventien gevallen is er geen vader aanwezig en is er dus sprake van één-oudergezinnen. Het aantal één-oudergezinnen is gelijkelijk verdeeld over de vier condities; resultaten van statistische toetsing laten zien dat er geen significante verschillen zijn ( $\chi^2(3)=3.05$ ,  $p=.384$ ). Ook wat betreft de aanwezigheid van oudere kinderen zijn er geen significante verschillen ( $\chi^2(3)=4.47$ ,  $p=.215$ ). Wat betreft de aanwezigheid van jongere kinderen en kinderen van middelbare-schoolleeftijd zijn die er wel (respectievelijk  $\chi^2(3)=10.42$ ,  $p=.015$  en  $\chi^2(3)=12.77$ ,  $p=.005$ ).

### Opleidingsniveau van de ouders

Net als over de etnische achtergrond van de gezinnen werd in paragraaf 3.3.1 al gerapporteerd over het opleidingsniveau van de moeders, omdat ook deze variabele werd gebruikt bij de matching van de onderzoeksgroepen. De voornaamste observatie die uit de bespreking van deze gegevens naar voren kwam, is dat er aanzienlijke verschillen zijn tussen de vier condities: de moeders uit de Opstap- en combinatiegroep zijn, over het geheel bezien, het laagst opgeleid, de moeders uit de centrumgroep het hoogst. De moeders uit de controlegroep nemen een tussenpositie in. Overigens moet hierbij worden aangetekend dat er een sterke relatie is tussen etnische achtergrond en opleidingsniveau. De autochtone moeders zijn significant hoger opgeleid dan de allochtone moeders ( $t(113)=4.22$ ,  $p<.001$ ); hun gemiddelde opleidingsniveaus (minimum=1/geen onderwijs; maximum=5/HBO of hoger) zijn respectievelijk 3.54 (SD=0.65) en 2.88 (SD=1.03).

Aanvullend is naar het opleidingsniveau van de vaders gevraagd. Het beeld dat naar voren komt lijkt in grote lijnen overeen te komen met dat van het opleidingsniveau van de moeders; er is dan ook een sterke correlatie tussen beide variabelen (Spearman's  $\rho=.43$ ,  $p<.001$ ). De vaders uit de Opstap- en combinatiegroep zijn, over het geheel bezien, het laagst opgeleid: hun gemiddelde opleidingsniveaus zijn respectievelijk 3.18 (SD=1.01) en 3.00 (SD=1.02). De vaders uit de centrum- en controlegroep hebben gemiddeld het hoogste opleidingsniveau, respectievelijk 3.40 (SD=0.81) en 3.38 (SD=0.96). Statistische analyse laat evenwel zien dat de verschillen tussen de condities niet significant zijn ( $F(3,92)=1.09$ ,  $p=.357$ ).

## 5.2 Taalsituatie in de allochtone gezinnen

Voor de 68 allochtone gezinnen is allereerst nagegaan welke taalachtergrond ze hebben. In Bijlage 3 wordt daarvan een totaaloverzicht gegeven. Vervolgens is aan de geïnterviewde moeders de vraag voorgelegd welke taal zij mondeling het beste beheersen: de eigen taal (i.e. de taal van de eigen etnische groep), het Nederlands of beide talen even goed. De uitkomsten van deze vraag zijn weergegeven in Tabel 5.4.

Tabel 5.4: Best beheerste taal van de geïnterviewde allochtone moeders (N=68)

	Hele groep		Opstap-groep		Centrum-groep		Combinatie-groep		Controle-groep	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Beter eigen taal	48	70.6	17	77.3	6	54.5	18	72.0	7	70.0
Beter Nederlands	5	7.4	1	4.5	2	18.2	1	4.0	1	10.0
Beide talen even goed	15	22.1	4	18.2	3	27.3	6	24.0	2	20.0

Verreweg de meeste moeders gaven aan de taal van de eigen etnische groep het beste te beheersen. Dit beeld komt, in grote lijnen, terug in alle vier de condities; statistische toetsing laat in dit opzicht dan ook geen significante verschillen zien ( $\chi^2(6)=3.36$ ,  $p=.762$ ).

Vervolgens is het taalkeuzegedrag in de gezinnen nagegaan. De geïnterviewde moeders is gevraagd naar de taal van interactie in drie omstandigheden: (i) in gesprekken tussen ouders onderling, (ii) in gesprekken tussen moeder en kind(eren) en (iii) in gesprekken tussen kinderen onderling. De resultaten van deze vraag zijn samengevat in Tabel 5.5.

Tabel 5.5: Taalkeuze tussen ouders onderling (N=56), tussen moeder en kind(eren) (N=68) en tussen kinderen onderling (N=62)

	Hele groep		Opstap-groep		Centrum-groep		Combinatie-groep		Controle-groep	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Ouders onderling</b>										
Eigen taal	50	89.3	13	76.5	8	88.9	22	95.7	7	100.0
Nederlands	1	1.8	1	5.9	–	–	–	–	–	–
Beide talen	5	8.9	3	17.6	1	11.1	1	4.3	–	–
<b>Moeder-kind(eren)</b>										
Eigen taal	26	38.2	9	40.9	2	18.2	10	40.0	5	50.0
Nederlands	12	17.6	7	31.8	2	18.2	2	8.0	1	10.0
Beide talen	30	44.1	6	27.3	7	63.6	13	52.0	4	40.0
<b>Kinderen onderling</b>										
Eigen taal	5	8.1	–	–	1	9.1	3	13.6	1	12.5
Nederlands	31	50.0	10	47.6	7	63.6	10	45.5	4	50.0
Beide talen	26	41.9	11	52.4	3	27.3	9	40.9	3	37.5

Wat opvalt zijn de aanzienlijke verschillen tussen de drie contexten. Wanneer ouders met elkaar praten, gebruiken ze in vrijwel alle gevallen uitsluitend hun eigen taal. In gesprekken met hun kind(eren), daarentegen, gebruikt meer dan de helft van de geïnterviewde moeders het Nederlands of een combinatie van Nederlands en de eigen taal. Ten slotte gebruiken de kinderen onderling in bijna alle gevallen Nederlands, al dan niet in combinatie met de eigen taal. In geen van de drie contexten zijn er significante verschillen tussen de vier condities (ouders onderling:  $\chi^2(6)=5.46$ ,  $p=.486$ ; moeder-kind(eren):  $\chi^2(6)=8.49$ ,  $p=.204$ ; kinderen onderling:  $\chi^2(6)=4.43$ ,  $p=.619$ ).



De derde observatie – dat kinderen in gesprekken met elkaar sterker geneigd zijn Nederlands te spreken, al dan niet in combinatie met de eigen taal – lijkt voor de hand te liggen, met name als gevolg van het feit dat deze kinderen (in elk geval buiten het gezin) in een dominant Nederlandstalige omgeving opgroeien. Vergelijkbare gegevens komen naar voren uit Nederlands taalkeuzeonderzoek (zie bijvoorbeeld Extra *et al.*, 2001; Van Steensel, 2001).

De tweede observatie – dat veel van de moeders in gesprekken met hun kind(eren) Nederlands gebruiken – is opmerkelijker, temeer omdat verschillende van deze moeders eerder hadden aangegeven dat het Nederlands niet hun dominante taal is. Ter illustratie kan worden vermeld dat van de 48 moeders die zeiden hun eigen taal het beste te beheersen er 20 desondanks aangaven afwisselend beide talen te spreken met hun kind(eren); 5 van deze moeders zeiden zelfs alleen maar Nederlands met hun kind(eren) te spreken. De keuze van moeders voor gebruik van het Nederlands – ondanks het feit dat het Nederlands niet hun dominante taal is – kan voortkomen uit het idee dat ze daarmee bijdragen aan het schoolsucces van hun kind. In die zin kan deze keuze worden beschouwd als een vorm van (bewuste) adaptatie aan de meerderheidscultuur. Op basis van een onderzoek onder Mexicaanse immigranten in de Verenigde Staten concludeerden Gallimore & Reese (1999) eerder dat allochtone ouders hun eigen culturele gebruiken soms veranderen om daarmee de schoolloopbaan van hun kinderen te ondersteunen.<sup>2</sup>

### 5.3 Geletterd gezinsklimaat

De kern van de oudervragenlijst werd gevormd door vragen over de frequentie en kwaliteit van het geletterde aanbod in de onderzochte gezinnen, samengevat onder de noemer 'geletterd gezinsklimaat' (ook wel aangeduid als 'home literacy environment' of 'HLE', cf. Wood, 2002). Dit deel van de vragenlijst bestond uit twee onderdelen. In het eerste onderdeel, waarvan de uitkomsten worden beschreven in paragraaf 5.3.1, kregen de moeders vragen voorgelegd over het vóórkomen van een reeks van geletterde activiteiten in het gezin. Op basis van de antwoorden op deze vragen konden de deelnemende gezinnen worden onderverdeeld in drie gezinstypen, waarvan de samenstelling wordt beschreven in paragraaf 5.3.2. In het tweede onderdeel van de vragenlijst werden vragen gesteld over de kwaliteit van de ouder-kindinteractie tijdens een fictieve, maar veel voorkomende geletterde activiteit (het bekijken van een plaat uit een prentenboek). De uitkomsten hiervan worden gepresenteerd in paragraaf 5.3.3.

#### 5.3.1 Geletterde activiteiten in het gezin

In de vragenlijst werd aandacht besteed aan twee typen geletterde activiteiten: individuele activiteiten van ouders en gezamenlijke activiteiten van ouders en

onderzochte kinderen. In beide gevallen werd overigens niet alleen gekeken naar de rol van de ouders, maar ook naar die van de oudere kinderen in het gezin (meer specifiek, kinderen van middelbare-schoollleeftijd), omdat die, met name in alloch-tone gezinnen, een belangrijke rol kunnen spelen bij de overdracht van geletterde vaardigheden (cf. Gregory, 1998; Williams & Gregory, 2001).

### **Individuele geletterde activiteiten van ouders en oudere kinderen**

In eerder onderzoek werd aangetoond dat de ontluikende geletterde ontwikkeling van jonge kinderen wordt gestimuleerd door het modelgedrag van ervaren schrift-gebruikers (Symons, Szuszkiewicz & Bonnell, 1996; zie ook paragraaf 1.4.2).<sup>3</sup> Kinderen ontwikkelen inzichten in de aard, vorm en functies van geschreven taal, doordat ze mensen om zich heen in allerlei situaties en met allerlei doeleinden zien lezen en schrijven (Teale, 1986; Van Lierop-Debrauwer, 1990; Stainthorp & Hughes, 2000). In de oudervragenlijst werd gevraagd naar het al dan niet plaats-vinden van dergelijke lees- en schrijfactiviteiten. Er werden zeven activiteiten onderscheiden: (i) folders en huis-aan-huisbladen lezen, (ii) tijdschriften lezen, (iii) kranten lezen, (iv) boeken lezen, (v) boodschappenlijstjes maken, (vi) (wens)kaarten en brieven schrijven en (vii) gebruik van een computer. De uitkomsten worden – in de vorm van percentages – gepresenteerd in Tabel 5.6.

Vooraf moet worden opgemerkt dat niet alle uitkomsten gelijksoortig van aard zijn. In de meeste gevallen werd gevraagd naar de frequentie waarmee een activiteit plaatsvond, wat resulteerde in een ordinale variabele met, bijvoorbeeld, de waarden ‘(bijna) nooit’, ‘één of een paar keer per maand’ en ‘één of een paar keer per week’. Soms werd alleen gevraagd of een activiteit plaatsvond, wat resulteerde in een dichotome variabele met de waarden ‘ja’ en ‘nee’.

Het algemene beeld is dat de bevroegde geletterde activiteiten, met enkele uitzonderingen, in de Opstap- en combinatiegroep het minst frequent en in de centrum- en controlegroep het meest frequent voorkomen. Resultaten van statistische analyses laten voor drie activiteiten significante tussengroepsverschillen zien: tijdschriften lezen (Kruskal-Wallis  $H=17.69$ ,  $p=.001$ )<sup>4</sup>, boodschappenlijstjes schrijven (Kruskal-Wallis  $H=11.04$ ,  $p=.012$ ) en (wens)kaarten en brieven schrijven (Kruskal-Wallis  $H=34.60$ ,  $p<.001$ ).

Een waarschijnlijke verklaring voor de gevonden verschillen ligt in het feit dat de condities wat betreft twee van de gebruikte matching-variabelen – etnische achtergrond en sociaal-economische status (geoperationiseerd als opleidingsniveau van de moeder) – aanzienlijke variatie vertonen (zie ook paragraaf 3.3.1). In paragraaf 1.4.2 werd al aangegeven dat deze twee variabelen doorgaans samenhangen met het geletterde klimaat in gezinnen. Om die reden is aanvullend gekeken naar de relatie tussen etnische achtergrond/sociaal-economische status en de frequentie van de genoemde geletterde activiteiten. Hierbij moet worden opgemerkt dat de oor-

Tabel 5.6: (Frequentie van) voorkomen van individuele geletterde activiteiten van ouders en oudere kinderen in de onderzochte gezinnen (N=116)

	Hele groep %	Opstap- groep %	Centrum- groep %	Combinatie- groep %	Controle- groep %
<b>Folders lezen</b>					
(Bijna) nooit	2.6	8.7	2.4	–	–
1/paar keer per maand	5.2	–	2.4	12.9	5.0
1/paar keer per week	92.2	91.3	95.2	87.1	95.0
<b>Tijdschriften lezen</b>					
(Bijna) nooit	37.7	52.2	14.6	56.7	40.0
1/paar keer per maand	17.5	26.1	19.5	13.3	10.0
1/paar keer per week	44.7	21.7	65.9	30.0	50.0
<b>Kranten lezen</b>					
(Bijna) nooit	38.3	47.8	33.3	46.7	25.0
1/paar keer per maand	13.0	30.4	7.1	6.7	15.0
1/paar keer per week	48.7	21.7	59.5	46.7	60.0
<b>Boeken lezen</b>					
(Bijna) nooit	34.5	27.3	33.3	40.0	36.8
1/paar keer per maand	15.9	27.3	11.9	16.7	10.5
1/paar keer per week	49.6	45.5	54.8	43.3	52.6
<b>Boodschappenlijstjes maken</b>					
(Bijna) nooit	26.7	34.8	19.0	38.7	15.0
In sommige gevallen	35.3	21.7	35.7	48.4	30.0
Elke keer	37.9	43.5	45.2	12.9	55.0
<b>Kaarten, brieven schrijven</b>					
(Bijna) nooit	16.5	43.5	4.8	16.7	10.0
1/paar keer per jaar	34.8	43.5	16.7	56.7	30.0
1/paar keer per maand	48.7	13.0	78.6	26.7	60.0
<b>Gebruik van een computer</b>					
Ja	56.9	47.8	66.7	48.4	60.0

spronkelijke SES-indeling is teruggebracht tot drie groepen: (i) een lage-SES-groep, die bestaat uit gezinnen waarvan de moeder geen onderwijs of alleen basisonderwijs heeft gevolgd (N=28); (ii) een midden-SES-groep, die bestaat uit gezinnen waarvan de moeder een opleiding op VBO- of MAVO-niveau heeft gevolgd (N=43); en (iii) een hoge(re)-SES-groep, die bestaat uit gezinnen waarvan de moeder ten minste een MBO-opleiding heeft gevolgd (N=45).<sup>5</sup>

Vergelijking van de autochtone en allochtone gezinnen laat inderdaad significante verschillen zien op de variabelen 'tijdschriften lezen' (Mann-Whitney  $U=683.00$ ,  $p<.001$ )<sup>6</sup>, 'boodschappenlijstjes schrijven' (Mann-Whitney  $U=1205.50$ ,  $p=.011$ ) en '(wens)kaarten en brieven schrijven' (Mann-Whitney  $U=672.00$ ,  $p<.001$ ). Alledrie deze verschillen zijn in het voordeel van de autochtone gezinnen. Zo worden in 77.1 procent van de autochtone gezinnen, volgens de geïnterviewde ouders, ten minste één keer per week tijdschriften gelezen; in de allochtone groep gebeurt dat in maar 21.2 procent van de gezinnen. Van de autochtone gezinnen



maakt 52.1 procent, telkens wanneer er boodschappen worden gedaan, gebruik van een boodschappenlijstje; slechts 27.9 procent van de allochtone gezinnen doet dat. In 79.2 procent van de autochtone gezinnen worden één of een paar keer per maand kaarten of brieven geschreven; in de allochtone groep gebeurt dat in maar 26.9 procent van de gezinnen. Daarnaast werd een significant verschil gevonden op de variabele 'gebruik van een computer' ( $\chi^2(1)=13.61$ ,  $p<.001$ ): meer autochtone dan allochtone gezinnen maken regelmatig gebruik van een computer (respectievelijk 77.1 en 42.6 procent).

Vergelijking van de drie SES-groepen laat eveneens significante verschillen zien voor tijdschriften lezen (Kruskal-Wallis  $H=22.80$ ,  $p<.001$ ), boodschappenlijstjes schrijven (Kruskal-Wallis  $H=12.76$ ,  $p=.002$ ) en (wens)kaarten en brieven schrijven (Kruskal-Wallis  $H=27.69$ ,  $p<.001$ ). Er lijken met name verschillen te bestaan tussen de lage-SES-gezinnen enerzijds en de midden- en hoge-SES-gezinnen anderzijds.<sup>7</sup> Zo worden in 54.8 procent van de midden-SES-gezinnen en 56.8 procent van de hoge-SES-gezinnen één of een paar keer per week tijdschriften gelezen; in de lage-SES-groep gebeurt dat in maar 10.7 procent van de gezinnen. 46.5 procent van de midden-SES-gezinnen en 42.2 procent van de hoge-SES-gezinnen maakt telkens gebruik van een boodschappenlijstje; slechts 17.9 procent van de lage-SES-gezinnen doet dat. In 48.8 procent van de midden-SES-gezinnen en 68.9 procent van de hoge-SES-gezinnen worden maandelijks kaarten of brieven geschreven; in de lage-SES-groep gebeurt dat in maar 14.8 procent van de gezinnen. Daarnaast werden significante tussengroepsverschillen gevonden op de variabelen 'boeken lezen' (Kruskal-Wallis  $H=6.97$ ,  $p=.031$ ) en 'gebruik van een computer' ( $\chi^2(2)=12.41$ ,  $p=.002$ ). Wat betreft die laatste activiteit lijkt er opnieuw sprake van een verschil tussen de lage-SES-gezinnen (28.6 procent maakt gebruik van een computer) en de midden- en hoge-SES-gezinnen (respectievelijk 62.8 en 68.9 procent gebruikt een computer). Wat betreft boeken lezen lijkt er sprake van een verschil tussen de lage- en midden-SES-gezinnen enerzijds (in respectievelijk 48.1 en 38.1 procent van deze gezinnen worden boeken gelezen) en de hoge-SES-gezinnen anderzijds (in 61.4 procent worden boeken gelezen).

Twee variabelen – 'folders lezen' en 'kranten lezen' – vertonen geen relatie met etnische achtergrond/sociaal-economische status; deze activiteiten worden, over het geheel bezien, in de autochtone en hogere-SES-gezinnen niet meer of minder frequent uitgevoerd dan in de allochtone en lage-SES-gezinnen. Wat betreft folders lezen is dat niet verwonderlijk. Folders en huis-aan-huisbladen zijn voor alle gezinnen beschikbaar. De kans dat ze worden ingezien is daardoor in principe voor alle gezinnen even groot. Nadere beschouwing van de gegevens laat zien dat deze activiteit in alle gezinstypen regelmatig voorkomt. Zo gaf 91.7 procent van de autochtone ouders en 92.6 procent van de allochtone ouders aan dat er in hun gezin ten minste één keer per week in folders of huis-aan-huisbladen wordt gekeken. In de lage-, midden- en hoge-SES-groep gebeurt dat in respectievelijk

85.7, 95.3 en 93.3 procent van de gezinnen. Wat betreft kranten lezen is het ontbreken van een verband opmerkelijker. Mede op basis van onderzoek als dat van Tesser, Merens & Van Praag (1999; zie paragraaf 1.4.2) zou mogen worden verwacht dat in autochtone, hoge-SES-gezinnen vaker kranten worden gelezen dan in allochtone, lage-SES-gezinnen. Dat bleek voor de gezinnen in het onderhavige onderzoek niet het geval. Overigens maakt 65.0 procent van de allochtone gezinnen die aangaven de krant te lezen, gebruik van een krant in de eigen taal, naast of in plaats van een Nederlandstalige krant.

De variabele 'boeken lezen' vertoont wel een relatie met sociaal-economische status, maar niet met etnische achtergrond. Ook dat lijkt in tegenspraak met wat op basis van onderzoek als dat van Tesser, Merens & Van Praag (1999) zou kunnen worden verwacht. Dit resultaat lijkt voor een deel voort te komen uit de manier waarop de variabele is samengesteld. In de eerste plaats heeft ze betrekking op het lezen van verschillende typen boeken. Niet alleen romans of 'echte' leesboeken, maar ook religieuze boeken, informatieve boeken en studieboeken zijn in deze variabele betrokken. In de tweede plaats omvat de variabele het leesgedrag van zowel ouders als oudere kinderen (meer specifiek, kinderen van middelbare-schoollleeftijd). Veel oudere kinderen krijgen huiswerk mee van school. De boeken die zij daarvoor gebruiken vallen daarmee ook onder de algemene categorie 'boeken lezen'. Het feit dat er in de allochtone gezinnen meer kinderen van middelbare-schoollleeftijd zijn dan in de autochtone gezinnen<sup>8</sup>, leidt mogelijk tot een onbedoeld resultaat. Wanneer er bijvoorbeeld alleen wordt gekeken naar het lezen van romans/leesboeken door ouders, dan blijkt er wel sprake van een significant verschil tussen de autochtone en allochtone gezinnen ( $\chi^2(1)=4.17$ ,  $p=.041$ ). Dat verschil is in het voordeel van de autochtone ouders: 56.3 procent van hen leest romans/leesboeken, tegenover 36.9 procent van de allochtone ouders.

### **Gezamenlijke geletterde activiteiten met het kind**

Ontluikende geletterdheid wordt niet alleen beïnvloed door het modelgedrag van ervaren schriftgebruikers, maar ook door de actieve deelname van kinderen aan geletterde activiteiten (cf. Leseman & De Jong, 1998; Burgess, Hecht & Lonigan, 2002). Hoewel voorlezen in de onderzoeksliteratuur een centrale plaats inneemt, wijzen verschillende onderzoekers erop dat ook andere typen activiteiten kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van geletterdheid bij jonge kinderen (Van Lierop-Debrauwer, 1990; Scarborough & Dobrich, 1994; Bus, Van IJzendoorn & Pellegrini, 1995; Leseman & De Jong, 1998; Wood, 2002; zie ook paragraaf 1.4.2). In lijn daarmee zijn in de oudervragenlijst, naast een vraag over (i) voorlezen, ook vragen opgenomen over (ii) samen naar educatieve tv-programma's kijken, (iii) samen liedjes zingen en versjes zeggen, (iv) gezamenlijke schrijfactiviteiten, (v) verhalen vertellen (zonder ondersteuning van voorleesboekjes) en (vi) gezamenlijk

bibliotheekbezoek. De antwoorden op deze vragen worden samengevat in Tabel 5.7.

Net als bij het vorige onderdeel moet vooraf worden opgemerkt dat niet alle uitkomsten van dezelfde aard zijn. Soms werd gevraagd naar frequentie, wat resulteerde in een ordinale variabele. Soms werd alleen gevraagd of een activiteit plaatsvond, wat resulteerde in een dichotome variabele.

Daarnaast moet worden aangetekend dat de Opstap- en combinatiegezinnen expliciet is gevraagd naar de uitvoering van gezamenlijke geletterde activiteiten *buiten de context van Opstap Opnieuw*. Verschillende van de bevraagde activiteiten zijn immers onderdeel van het programma; opname van die activiteiten in onderstaande variabelen zou tot een vertekend beeld hebben geleid.

Tabel 5.7: (Frequentie van) voorkomen van gezamenlijke geletterde activiteiten met het kind in de onderzochte gezinnen (N=116)

	Hele groep %	Opstap- groep %	Centrum- groep %	Combinatie- groep %	Controle- groep %
<b>Voorlezen</b>					
(Bijna) nooit	15.0	40.9	4.8	17.2	5.0
1/paar keer per maand	6.2	4.5	7.1	3.4	10.0
1/paar keer per week	34.5	27.3	31.0	34.5	50.0
Elke dag	44.2	27.3	57.1	44.8	35.0
<b>Naar educatieve tv kijken</b>					
Ja	32.7	38.1	26.8	41.4	26.3
<b>Liedjes zingen, versjes zeggen</b>					
Ja	74.8	63.6	81.0	71.0	80.0
<b>Gezamenlijk schrijven</b>					
Ja	88.6	91.3	88.1	86.2	90.0
<b>Verhalen vertellen</b>					
Ja	63.8	82.6	54.8	61.3	65.0
<b>Bibliotheekbezoek</b>					
(Bijna) nooit	45.6	59.1	38.1	53.3	35.0
1/paar keer per jaar	8.8	4.5	16.7	3.3	5.0
1/paar keer per maand	45.6	36.4	45.2	43.3	60.0

De resultaten van de vragen naar gezamenlijke geletterde activiteiten met het kind zijn minder eenduidig dan die van de vragen naar individuele activiteiten van ouders en oudere kinderen. Op sommige variabelen ('liedjes zingen, versjes zeggen' en 'bibliotheekbezoek') scoren de centrum- en controlegroep, net als in de vorige subparagraaf, hoger dan de Opstap- en combinatiegroep. Deze verschillen zijn echter niet statistisch significant (respectievelijk  $\chi^2(3)=2.83$ ,  $p=.419$  en Kruskal-Wallis  $H=3.15$ ,  $p=.369$ ). Wat betreft voorlezen lijkt er met name sprake van een verschil tussen de Opstapgroep enerzijds en de combinatie-, centrum- en controlegroep anderzijds. Dit verschil is wel significant (Kruskal-Wallis  $H=10.01$ ,  $p=.019$ ). Op de variabelen 'naar educatieve tv kijken' en 'verhalen vertellen' scoren



de Opstap- en combinatiegroep juist hoger dan de centrum- en controlegroep, hoewel die verschillen weer niet significant zijn (respectievelijk  $\chi^2(3)=2.26$ ,  $p=.520$  en  $\chi^2(3)=5.11$ ,  $p=.164$ ). Opmerkelijk is, ten slotte, dat in alle vier de condities het merendeel van de ouders of oudere broers en zussen met het kind gezamenlijke schrijfactiviteiten uitvoert.

Het lijkt opnieuw waarschijnlijk dat de variatie tussen de condities in etnische achtergrond en sociaal-economische status een rol speelt bij de gevonden verschillen. Om die reden is ook nu weer nagegaan of er verbanden zijn tussen etniciteit/SES en het al dan niet plaatsvinden van geletterde activiteiten.

Vergelijking van de autochtone en allochtone gezinnen laat significante verschillen zien op twee variabelen: 'voorlezen' (Mann-Whitney  $U=1122.50$ ,  $p=.007$ ) en 'liedjes zingen, versjes zeggen' ( $\chi^2(1)=4.94$ ,  $p=.026$ ). Beide verschillen zijn in het voordeel van de autochtone groep. Zo wordt in 87.2 procent van de autochtone gezinnen, volgens de geïnterviewde ouders, wekelijks of zelfs dagelijks voorgelezen; in de allochtone groep doet 72.7 procent van de gezinnen dat. In 85.4 procent van de autochtone gezinnen worden liedjes gezongen of versjes gezegd; in de allochtone groep gebeurt dat in 67.2 procent van de gezinnen. Opmerkelijk is wel dat in een aanzienlijk deel van de allochtone gezinnen – ook al blijft de groep als geheel achter bij de autochtone gezinnen – voorgelezen wordt aan en liedjes worden gezongen/versjes worden gezegd met het kind.

Vergelijking van de drie SES-groepen laat significante verschillen zien op de variabelen 'voorlezen' (Kruskal-Wallis  $H=10.75$ ,  $p=.005$ ) en 'verhalen vertellen' ( $\chi^2(2)=6.73$ ,  $p=.035$ ). De verschillen in voorleesfrequentie zijn in het voordeel van de midden- en hoge-SES-gezinnen: in respectievelijk 85.7 en 91.1 procent van deze gezinnen wordt wekelijks of dagelijks voorgelezen. In de lage-SES-groep gebeurt dat in 46.2 procent van de gezinnen. In een even groot deel van de lage-SES-gezinnen (46.2 procent) wordt (bijna) nooit voorgelezen. De verschillen tussen de SES-groepen lijken in overeenstemming met eerder onderzoek naar de relatie tussen sociaal-economische variabelen en het geletterde gezinsklimaat (cf. Bradley *et al.*, 2001; zie paragraaf 1.4.2). De verschillen ten aanzien van verhalen vertellen zijn in het voordeel van de lage- en de hoge-SES-gezinnen. In respectievelijk 75.0 en 71.1 procent van deze gezinnen worden met enige regelmaat verhalen verteld; in de midden-SES-groep gebeurt dat in maar 48.8 procent van de gezinnen. Een mogelijke verklaring voor de hoge score van de lage-SES-groep op 'verhalen vertellen' ligt in het feit dat deze groep vrijwel geheel uit allochtone gezinnen bestaat (slechts één van de gezinnen uit deze groep is van autochtone herkomst). Verhalen vertellen zou, voor deze groep, kunnen worden beschouwd als een cultuurspecifiek equivalent van voorlezen. Veel laagopgeleide, allochtone ouders zijn wellicht opgegroeid in meer 'orale' omgevingen, waar het vertellen van verhalen een regelmatige activiteit is. Deze achtergrond, gecombineerd met een beperkte leesvaardigheid als gevolg van een laag opleidingsniveau, maakt het

waarschijnlijk dat deze ouders hun kinderen eerder verhalen vertellen dan voorlezen (zie ook Jap-a-Joe & Leseman, 1993). Combinatie van de variabelen 'voorleesfrequentie' en 'verhalen vertellen' lijkt deze verklaring te bevestigen: 52.6 procent van de lage-SES-ouders die zei hun kinderen verhalen te vertellen, gaf aan (bijna) nooit voor te lezen.

Drie activiteiten – samen educatieve televisieprogramma's kijken, gezamenlijke schrijfactiviteiten en bibliotheekbezoek – vertonen geen verband met etnische achtergrond en sociaal-economische status. Het bewust samen naar educatieve tv-programma's kijken is een activiteit die sowieso relatief weinig plaatsvindt: in 37.0 procent van de autochtone gezinnen en 29.7 procent van de allochtone gezinnen wordt samen met het kind naar programma's als Sesamstraat gekeken; in de lage-, midden- en hoge-SES-groep gebeurt dat in respectievelijk 28.0, 34.1 en 34.1 procent van de gezinnen. Eén van de (hypothetische) verklaringen voor deze observatie is dat ouders activiteiten als televisie kijken in het algemeen minder belangrijk vinden dan, bijvoorbeeld, voorlezen. Mogelijk spelen adviezen van (kleuter)leerkrachten aan ouders hierbij een rol. Eerder onderzoek van Van Lierop-Debrauwer (1990) liet zien dat basisschoolleerkrachten weinig belang hechten aan het bekijken van televisieprogramma's. Daarnaast kan het zo zijn dat ouders tv kijken vooral als een individuele activiteit beschouwen, waarbij zij niet per se betrokken hoeven te zijn.

Gezamenlijke schrijfactiviteiten vinden juist in veel gezinnen plaats: in 89.6 procent van de autochtone gezinnen en 87.9 procent van de allochtone gezinnen worden dergelijke activiteiten ondernomen; in de lage-, midden- en hoge-SES-groep gebeurt dat in respectievelijk 85.2, 88.4 en 90.9 procent van de gezinnen. Dit heeft waarschijnlijk te maken met de periode waarin de ouderinterviews zijn afgenomen (aan het einde van groep 2). Hoewel het conventionele lees- en schrijf-onderwijs pas begint in groep 3, wordt ook in de kleuterbouw uitgebreid aandacht besteed aan geschreven letters en woorden (cf. Stoep & Verhoeven, 2000). Spelenderwijs leren kinderen bijvoorbeeld hun eigen naam of die van hun moeder of vader schrijven. Het lijkt waarschijnlijk dat kinderen die eerste schrijfactiviteiten 'mee naar huis nemen', en er hun ouders of oudere broers of zussen actief bij betrekken.

Ook wat bibliotheekbezoek betreft zijn de verschillen tussen de autochtone en allochtone groep, en tussen de drie SES-groepen beperkt. In de autochtone groep gaat 58.3 procent van de ouders (en/of oudere kinderen) jaarlijks of maandelijks met het kind naar de bibliotheek, in de allochtone groep doet 51.5 procent van de ouders dat. In de lage-SES-groep gaat 40.7 procent van de ouders (en/of oudere kinderen) met het kind naar de bibliotheek, in de midden- en hoge-SES-groep doen respectievelijk 59.5 en 57.8 procent van de ouders dat.

De reden voor het al dan niet bezoeken van de bibliotheek is mogelijk wel verschillend voor de diverse subgroepen. Het lijkt erop dat het voor veel autochtone

gezinnen niet noodzakelijk is om naar de bibliotheek te gaan. In 89.5 procent van de autochtone gezinnen die aangaven (bijna) nooit de bibliotheek te bezoeken, wordt het kind wel voorgelezen, maar dan uit boeken die het gezin zelf in bezit heeft. Niet naar de bibliotheek gaan wijst in deze gezinnen, met andere woorden, niet per se op een beperkt geletterd klimaat. In 32.3 procent van de allochtone gezinnen die niet naar de bibliotheek gaan, wordt het kind *niet* voorgelezen. In deze gezinnen duidt het niet bezoeken van de bibliotheek waarschijnlijk wel op een beperkt geletterd klimaat. Voor de drie SES-groepen komt een vergelijkbaar beeld naar voren. In de lage-SES-groep wordt 53.5 procent van de kinderen die niet met hun ouders of oudere broers/zussen naar de bibliotheek gaan, ook *niet* voorgelezen. In de midden- en hoge-SES-groep is dat in respectievelijk 12.5 en 10.5 procent van de gezinnen het geval.

### 5.3.2 Integratie van de resultaten: gezinstypen

#### Samenstelling van gezinstypen

In de vorige paragraaf werden de uitkomsten van de vragen naar het al dan niet plaatsvinden van geletterde activiteiten afzonderlijk gepresenteerd. In deze paragraaf worden die resultaten geïntegreerd. In navolging van de eerder aangehaalde studie van Wood (2002) zijn, met behulp van statistische technieken (factor- en clusteranalyse), gezinstypen geïdentificeerd (zie ook Van Steensel, te verschijnen). Daartoe werden drie stappen genomen.

In een eerste stap werd de reeks geletterde activiteiten waarover vragen zijn gesteld, teruggebracht tot een aantal algemene categorieën. Het moge duidelijk zijn dat de bevroegde geletterde activiteiten van elkaar verschillen in aard en functie: folders lezen, bijvoorbeeld, dient een ander doel dan het lezen van een literaire roman. Een voor de hand liggende vraag is dan ook in hoeverre die activiteiten verschillende aspecten van het geletterde gezinsklimaat representeren. Om deze vraag te beantwoorden werden twee (exploratieve) factoranalyses uitgevoerd: één voor individuele geletterde activiteiten van ouders en oudere kinderen en één voor gezamenlijke geletterde activiteiten met het kind. De geroteerde factorladingen (varimax-rotatie) worden gepresenteerd in Tabel 5.8.

De eerste factoranalyse genereerde twee factoren (met eigenwaarden van 1.89 en 1.08), die samen 42.40 procent van de variantie in scores verklaren. De eerste factor kan worden gekenmerkt als 'geletterde activiteiten voor persoonlijke doeleinden': boeken en tijdschriften worden doorgaans gelezen voor vermaak of persoonlijke ontwikkeling, (wens)kaarten en brieven worden geschreven voor het onderhouden van persoonlijke relaties, en computers worden, althans in deze onderzoeksgroep, veelal gebruikt voor het plezier (via het spelen van computerspelletjes) en voor interpersoonlijke communicatie (e-mailen, chatten).<sup>9</sup> De tweede factor kan worden



Tabel 5.8: Resultaten van de factoranalyses

Factoranalyse 1			Factoranalyse 2		
Geletterde activiteiten van ouders/oudere kinderen	Factor 1	Factor 2	Geletterde activiteiten met het kind	Factor 1	Factor 2
Folders lezen	-.15	<u>.76</u>	Voorlezen	<u>.75</u>	.05
Tijdschriften lezen	<u>.70</u>	.01	Naar educatieve tv kijken	.29	<u>.49</u>
Kranten lezen	.39	<u>.40</u>	Liedjes zingen, versjes		
Boeken lezen	<u>.33</u>	-.27	zeggen	<u>.39</u>	.30
Boodschappenlijstjes maken	.27	<u>.59</u>	Gezamenlijk schrijven	-.02	<u>.61</u>
Kaarten, brieven schrijven	<u>.72</u>	.12	Verhalen vertellen	-.11	<u>.70</u>
Gebruik computer	<u>.66</u>	.09	Bibliotheekbezoek	<u>.77</u>	-.16
Verklaarde variantie	26.99%	15.41%	Verklaarde variantie	23.99%	19.62%

gekaracteriseerd als 'geletterde activiteiten die deel uitmaken van dagelijkse routines'. Een dergelijke categorie, 'literacy activities as part of daily living routines', werd ook onderscheiden in onderzoek van Teale (1986) en Purcell-Gates (1996). Voor de variabelen 'folders lezen' en 'boodschappenlijstjes schrijven' is deze kwalificatie zonder meer terecht, hetgeen wordt ondersteund door hun hoge ladingen (ladingen van .55 of hoger worden beschouwd als 'goed', cf. Tabachnick & Fidell, 2001). Kranten lezen, daarentegen, laadt vrijwel even sterk op Factor 1 als op Factor 2. Deze dubbele lading kan worden verklaard vanuit het feit dat sommige mensen kranten lezen voor persoonlijke verdieping (denk bijvoorbeeld aan het lezen van de achtergronden bij het nieuws of opiniestukken), terwijl voor andere de krant lezen deel uitmaakt van dagelijkse routines (denk aan het naspeuren van advertenties).

De tweede factoranalyse genereerde eveneens twee factoren (met eigenwaarden van 1.44 en 1.18), die samen 43.61 procent van de variantie in scores verklaren. Het onderscheid tussen beide factoren kan worden verklaard vanuit het feit dat binnen de Nederlandse onderwijs traditie aan sommige activiteiten meer belang wordt gehecht dan aan andere. De activiteiten die laden op de eerste factor kunnen het beste worden gekarakteriseerd als 'activiteiten met een hoge educatieve prioriteit'. Veel leerkrachten zullen onderstrepen dat gezinsactiviteiten als voorlezen, bibliotheekbezoek en liedjes zingen/versjes zeggen belangrijk zijn voor de schoolse ontwikkeling van kinderen. Aan de activiteiten die laden op de tweede factor wordt doorgaans minder prioriteit gegeven. Hoewel het vertellen van verhalen kan bijdragen aan de ontwikkeling van geletterde vaardigheden als het kunnen omgaan met gedecontextualiseerde taal en narratief begrip (cf. Leseman, 1993), neemt deze activiteit geen centrale plaats in in het aanbod op de basisschool, dat zich met name richt op geschreven taal. Zoals eerder aangegeven, wordt aan televisie kijken in het onderwijs evenmin veel belang gehecht (Van Lierop-Debrauwer, 1990), hoewel sommige tv-programma's (onder andere Sesamstraat) een expliciet educatief karakter hebben. Ook gezamenlijke schrijfactiviteiten worden vanuit het onderwijs

doorgaans niet gestimuleerd. Onderzoek laat zien dat kleuterleerkrachten zelfs vrij kritisch staan tegenover schrijfinstructie door ouders, omdat ze van mening zijn dat schrijven een vaardigheid is die het beste op school kan worden aangeleerd (Van Hoek, 1988).

In een tweede stap werden, op basis van de vier factoren die uit de factoranalyses naar voren kwamen, zogenaamde 'geletterdheidsindexen' samengesteld. Alle indexen werden berekend door de (frequentie)scores van de activiteiten die laadden op een bepaalde factor, bij elkaar op te tellen (een vergelijkbare procedure werd gebruikt door Jordan, Snow & Porche, 2001). Zo bestonden de scores op index 1 ('geletterde activiteiten voor persoonlijke doeleinden') uit de som van de (frequentie)scores van tijdschriften lezen, boeken lezen, (wens)kaarten en brieven schrijven en gebruik van een computer. De gemiddelden, standaarddeviaties, minimum- en maximumscores van alle vier de geletterdheidsindexen worden gepresenteerd in Tabel 5.9.

Tabel 5.9: Gemiddelden, standaarddeviaties, minimum- en maximumscores voor de vier geletterdheidsindexen

	Gemiddelde	SD	Min.	Max.
<b>Individuele activiteiten van ouders/oudere kinderen</b>				
Index 1 (activiteiten voor persoonlijke doeleinden)	4.15	1.95	0	7
Index 2 (activiteiten die deel zijn van dagelijkse routines)	4.12	1.41	0	6
<b>Gezamenlijke activiteiten met het kind</b>				
Index 3 (activiteiten met een hoge educatieve prioriteit)	3.87	1.74	0	6
Index 4 (activiteiten met een lage educatieve prioriteit)	1.86	0.81	0	3

Teneinde de onderzochte gezinnen te groeperen, werd in een laatste stap een hiërarchische clusteranalyse uitgevoerd met als input de scores op de hierboven gepresenteerde indexen.<sup>10</sup> De resultaten van deze analyse wijzen op de aanwezigheid van drie gezinstypen. Het eerste type kan worden omschreven als 'gezinnen met een rijk geletterd klimaat'. In de dertig gezinnen van dit type krijgen kinderen veel gelegenheid tot het observeren van en participeren in geletterde activiteiten: ouders en oudere kinderen uit deze gezinnen lezen en schrijven frequent, en ook met de onderzochte kinderen zelf worden regelmatig geletterde activiteiten uitgevoerd. Het tweede type kan worden gekarakteriseerd als 'gezinnen met een kindgericht geletterd klimaat'. De ouders en oudere kinderen uit deze groep (N=47) voeren minder individuele geletterde activiteiten uit dan de ouders en oudere kinderen uit de eerste groep; die 'achterstand' concentreert zich met name op de geletterde activiteiten voor persoonlijke doeleinden. Wel vinden er in deze groep veel gezamenlijke activiteiten met het kind plaats. Wat betreft het plaatsvinden van activiteiten met een hoge educatieve prioriteit scoort deze groep zelfs even hoog als de groep met een rijk geletterd klimaat. Het derde type kan worden omschreven als 'gezinnen met een beperkt geletterd klimaat'. In deze

gezinnen (N=22) vinden, over het geheel bezien, maar weinig geletterde activiteiten plaats. Gezinnen van dit type blijven met name achter op index 1 (geletterde activiteiten van ouders/oudere kinderen voor persoonlijke doeleinden) en index 3 (gezamenlijke activiteiten met een hoge educatieve prioriteit). De scores van alledrie de gezinstypen op de geletterdheidsindexen worden gepresenteerd in Tabel 5.10.

Tabel 5.10: Gemiddelde scores en standaarddeviaties van de drie gezinstypen op de geletterdheidsindexen; F-waarden

	Type 1: rijk klimaat	Type 2: kindgericht klimaat	Type 3: beperkt klimaat	F-waarden, Tukey's HSD
Index 1 (activiteiten voor persoonlijke doeleinden)	6.43 (0.63)	3.38 (1.33)	2.91 (1.63)	F(2,96)=70.46***
Index 2 (activiteiten die deel zijn van dagelijkse routines)	4.93 (1.28)	4.06 (1.31)	3.64 (1.53)	Tukey: 1>2,3 F(2,96)=6.52**
Index 3 (activiteiten met een hoge educatieve prioriteit)	4.57 (1.33)	4.57 (1.10)	1.18 (0.66)	Tukey: 1>2,3 F(2,96)=81.26***
Index 4 (activiteiten met een lage educatieve prioriteit)	2.10 (0.88)	1.79 (0.69)	1.73 (0.88)	Tukey: 1,2>3 F(2,96)=1.86

\*\*\*p≤ .001, \*\*p≤ .01

Relatie tussen gezinstypen en condities

Na de identificatie van de drie gezinstypen kon worden nagegaan hoe deze typen zijn verdeeld over de vier condities.

Tabel 5.11: Verdeling van de gezinstypen over de vier condities (N=99; 17 ontbrekende scores)

	Opstap- groep		Centrum- groep		Combinatie- groep		Controle- groep	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Type 1 ('rijk klimaat')	1	5.6	19	47.5	4	17.4	6	33.3
Type 2 ('kindgericht klimaat')	8	44.4	15	37.5	14	60.9	10	55.6
Type 3 ('beperkt klimaat')	9	50.0	6	15.0	5	21.7	2	11.1

Tabel 5.11 laat allereerst duidelijke verschillen zien tussen de condities wat betreft de distributie van gezinstypen 1 en 3. Gezinnen met een rijk geletterd klimaat komen het meest voor in de centrumgroep en zijn met name in de Opstap- en combinatiegroep ondervertegenwoordigd. De helft van de Opstapegezinnen wordt gekenmerkt door een beperkt geletterd klimaat; in de overige condities komt dit gezinstype, naar verhouding, maar weinig voor. Wat de verdeling van het tweede gezinstype betreft zijn de verschillen tussen de condities minder sterk: zo is het opvallend dat er in de Opstap- en combinatiegroep relatief veel gezinnen van dit type voorkomen. De relatie tussen conditie en gezinstype is statistisch significant ( $\chi^2(6)=19.04, p=.004$ ).

Paragraaf 5.3.1 liet zien dat er in verschillende gevallen sprake is van relaties tussen de etnische achtergrond en sociaal-economische status van de onderzochte



gezinnen, en het al dan niet plaatsvinden van geletterde activiteiten. Tegen deze achtergrond werd nagegaan of er ook verbanden bestaan tussen die beide variabelen (etniciteit en SES) en de hierboven gepresenteerde clustering van gezinnen. Daartoe werd een vergelijking gemaakt van de verdeling van gezinstypen in de autochtone en allochtone groep, en in de drie SES-groepen.

Tabel 5.12: Relaties tussen etniciteit/SES en de drie gezinstypen (N=99; 17 ontbrekende scores)

	Type 1: rijk klimaat		Type 2: kindgericht klimaat		Type 3: beperkt klimaat		$\chi^2$ -waarden
	N	%	N	%	N	%	
Etniciteit							
Autochtoon	25	55.6	14	31.1	6	13.3	$\chi^2(2)=24.95^{***}$
Allochtoon	5	9.3	33	61.1	16	29.6	
SES							
Laag	1	4.8	11	52.4	9	42.9	$\chi^2(4)=13.14^*$
Midden	11	29.7	18	48.6	8	21.6	
Hoog	18	43.9	18	43.9	5	12.2	

\*\*\* $p \leq .001$ ; \* $p \leq .05$

De meeste autochtone gezinnen hebben, blijkens het bovenste gedeelte van Tabel 5.12, een rijk geletterd gezinsklimaat. Onder de allochtone gezinnen komt dit type juist het minst frequent voor. Het merendeel van de allochtone gezinnen wordt gekenmerkt door een kindgericht klimaat. Dit impliceert dat veel van de allochtone kinderen in het onderhavige onderzoek, in tegenstelling tot wat doorgaans wordt aangenomen (cf. Auerbach, 2001), thuis met regelmaat (schoolgerelateerde) geletterde activiteiten krijgen aangeboden.<sup>11</sup> Het onderste deel van de tabel laat zien dat, naarmate de sociaal-economische status toeneemt, het percentage type 1-gezinnen toe- en het percentage type 3-gezinnen afneemt. Het aandeel gezinnen met een kindgericht klimaat is vergelijkbaar in alledrie de SES-groepen. Blijkbaar zijn er in elk stratum ouders die het voor hun kind wel van belang vinden te participeren in geletterde activiteiten, maar daar voor zichzelf weinig waarde aan hechten.

### 5.3.3 Kwaliteit van de interactie tijdens een ouder-kindactiviteit

Met het laatste onderdeel van de vragenlijst werd geprobeerd een indicatie te krijgen van de kwaliteit van de ouder-kindinteractie tijdens een gezamenlijke geletterde activiteit. Hiertoe kregen de ouders een plaat uit een prentenboek voorgelegd. Nadat ze deze plaat hadden bekeken, werd hun gevraagd een schets te geven van de manier waarop ze daar met hun kind over zouden praten. Bij de analyse van de antwoorden is allereerst de richting van de interactie tussen ouder en kind bepaald. Hierbij ging het om de vraag of zowel ouder als kind een wezenlijke

bijdrage zouden leveren aan de bespreking van de plaat, of dat er sprake zou zijn van eenzijdige bijdragen van één van beiden. Vervolgens werd bekeken waaruit de bijdragen van ouder en/of kind zouden bestaan. Hierbij werd het onderscheid gemaakt tussen initiaties (verder onderverdeeld in vragen en spontane uitingen) en reacties (antwoorden op vragen). Ten slotte werd het abstractieniveau van de beschreven interactie bepaald. Op basis van het classificatieschema van Blank, Rose & Berlin (1978; zie ook paragraaf 3.4.5) werd een onderscheid gemaakt tussen vier niveaus: 'matching perceptions' (benoemen of beschrijven van wat er op de afbeelding te zien is), 'selective analysis' (een meer gerichte bespreking van de afbeelding, door, bijvoorbeeld, het geven van zoekopdrachten), 'reordering representations' (relateren van wat er te zien is op de afbeelding aan andere contexten, bijvoorbeeld aan de eigen ervaringen van het kind) en 'reasoning about representations' (redeneren of theoretiseren over wat er op de afbeelding te zien is).

In Tabel 5.13 wordt ingegaan op de vraag naar de richting van de interactie tijdens het bekijken van de afbeelding.

Tabel 5.13: Richting van de interactie tijdens het bekijken van de plaat uit het prentenboek, zoals gerapporteerd door de geïnterviewde ouders (N=114; 2 ontbrekende scores)

	Hele groep		Opstap-groep		Centrum-groep		Combinatie-groep		Controle-groep	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Eenzijdige bijdrage kind	9	7.9	1	4.8	6	14.3	1	3.2	1	5.0
Eenzijdige bijdrage ouder	16	14.0	7	33.3	1	2.4	5	16.1	3	15.0
Bijdragen kind en ouder	89	78.1	13	61.9	35	83.3	25	80.6	16	80.0

In meer dan driekwart van de gezinnen is, naar het oordeel van de ouders, sprake van 'echte' interactie, waarbij zowel kind als ouder bijdragen aan de bespreking van de plaat. Vergelijking van de condities laat zien dat er in de Opstapgroep, naar verhouding, meer sprake is van eenzijdige bijdragen van de ouder. In de centrumgroep is er juist meer sprake van eenzijdige bijdragen van het kind. De verschillen tussen de condities zijn significant ( $\chi^2(6)=14.14$ ,  $p=.028$ ).

Overigens lijken de verschillen tussen de condities, zoals eerder, voor een deel te worden bepaald door variatie in etnische achtergrond en sociaal-economische status. Zo is in de allochtone en lage-SES-groep het aandeel gezinnen waarin sprake is van eenzijdige bijdragen van de ouder aanzienlijk groter (respectievelijk 22.7 en 34.6 procent) dan in de autochtone en midden-/hoge-SES-groep (respectievelijk 2.1, 9.3 en 6.7 procent). De verschillen tussen de autochtone en allochtone gezinnen, en tussen de drie SES-groepen zijn significant (respectievelijk  $\chi^2(2)=13.43$ ,  $p=.001$  en  $\chi^2(4)=13.92$ ,  $p=.008$ ).

In Tabel 5.14 zijn de gegevens over de typen uitingen van kinderen en ouders samengevat. Aangetekend moet worden dat in verschillende gevallen een antwoord ontbrak of niet kon worden gecategoriseerd; dat leidde minimaal tot 11 en maximaal tot 21 ontbrekende waarden.

Tabel 5.14: Typen bijdragen van kinderen en ouders, zoals gerapporteerd door de geïnterviewde ouders

	Hele groep		Opstap-groep		Centrum-groep		Combinatie-groep		Controle-groep	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Bijdrage kind</b>										
<i>Initiëren</i>										
• vragen stellen	29	29.9	1	7.1	16	39.0	4	16.0	8	47.1
• spontaan vertellen	50	52.6	4	28.6	28	71.8	9	36.0	9	52.9
<i>Reageren</i>										
• antwoorden op een vraag van de ouder	57	58.2	10	71.4	23	56.1	19	73.1	5	29.4
<b>Bijdrage ouder</b>										
<i>Initiëren</i>										
• vragen stellen	58	55.2	11	55.0	23	63.9	19	63.3	5	26.3
• spontaan vertellen	49	48.0	11	55.0	12	35.3	14	48.3	12	63.2
<i>Reageren</i>										
• antwoorden op een vraag van het kind	29	27.9	1	5.0	16	44.4	4	13.8	8	42.1

Het merendeel van de uitingen van de kinderen bestaat volgens de geïnterviewde ouders uit het antwoorden op vragen, ongeveer de helft bestaat uit spontaan vertellen en in meer dan een kwart van de gezinnen initiëren kinderen de interactie door het stellen van vragen. Wat betreft 'vragen stellen' zijn er duidelijke verschillen tussen de condities. In bijna de helft van de controlegezinnen en in meer dan een derde van de centrumgezinnen stellen kinderen zelf vragen. In de Opstap- en combinatiegroep doen maar weinig kinderen dat. Deze verschillen zijn significant ( $\chi^2(3)=9.78$ ,  $p=.021$ ). Vergelijkbare, significante verschillen werden gevonden voor spontaan vertellen ( $\chi^2(3)=11.77$ ,  $p=.008$ ). Wat betreft 'antwoorden op een vraag van de ouder' zijn er met name verschillen tussen de Opstap- en combinatiegroep aan de ene kant en de controlegroep aan de andere kant. In de eerste twee groepen komt dit type bijdragen het meest voor, in de laatste groep het minst. Ook de verschillen op deze variabele zijn significant ( $\chi^2(3)=9.24$ ,  $p=.026$ ).

Slechts een deel van de verschillen tussen de condities kan worden verklaard door tussengroepsvariatie in etnische achtergrond en sociaal-economische status. Etniciteit vertoont alleen een verband met de mate waarin kinderen spontaan vertellen: in de autochtone groep gebeurt dit significant meer dan in de allochtone groep (in respectievelijk 66.7 en 40.0 procent van de gezinnen;  $\chi^2(1)=6.76$ ,  $p=.009$ ). Sociaal-economische status is alleen gerelateerd aan de mate waarin kinderen



vragen stellen: in de midden- en hoge-SES-groep werd dit type bijdragen significant vaker genoemd dan in de lage-SES-groep (door respectievelijk 31.6, 38.1 en 5.9 procent van de ouders;  $\chi^2(2)=6.08$ ,  $p=.048$ ).

De uitingen van de ouders bestaan voor het merendeel uit het stellen van vragen en spontaan vertellen. Er is opnieuw variatie tussen de condities. Zo gaven in de Opstap-, centrum- en combinatiegroep significant meer ouders aan de interactie te initiëren door vragen te stellen dan in de controlegroep ( $\chi^2(3)=8.31$ ,  $p=.040$ ). Deze observatie is deels verklaarbaar uit het feit dat de controle-ouders, zoals bleek uit het bovenste gedeelte van Tabel 5.14, relatief vaak het initiatief aan het kind laten. Wat betreft ‘antwoorden op vragen van het kind’ zijn er verschillen tussen de Opstap- en combinatiegroep en de centrum- en controlegroep, in het voordeel van de laatstgenoemde groepen. Ook deze verschillen zijn statistisch significant ( $\chi^2(3)=14.89$ ,  $p=.002$ ). De tussengroepsverschillen op ‘spontaan vertellen’ zijn niet significant ( $\chi^2(3)=4.34$ ,  $p=.227$ ).

Opnieuw kan maar een deel van de variatie tussen de condities worden verklaard door etniciteit en sociaal-economische status. De autochtone en allochtone gezinnen verschillen alleen in de mate waarin ouders vragen stellen: in de autochtone groep gebeurt dit significant meer dan in de allochtone groep (in respectievelijk 68.3 en 46.9 procent van de gezinnen;  $\chi^2(1)=4.64$ ,  $p=.031$ ). Deze observatie lijkt overeen te komen met die uit onderzoek van Bus, Leseman & Keultjes (2000), die vonden dat allochtone (in hun geval Turkse) ouders tijdens voorleesactiviteiten significant minder vaak interacties initieerden met hun kind dan autochtone ouders. SES vertoont alleen een verband met de mate waarin ouders antwoorden op vragen van kinderen: in de midden- en hoge-SES-groep gaven significant meer ouders aan dat te doen dan in de lage-SES-groep (respectievelijk 32.4, 39.0 en 3.8 procent;  $\chi^2(2)=10.38$ ,  $p=.006$ ). Dit resultaat is vanzelfsprekend afhankelijk van de mate waarin kinderen de gelegenheid krijgen zelf vragen te stellen (zie eerder).

Tabel 5.15: Niveau van de interactie tijdens het bekijken van de plaat uit het prentenboek, zoals gerapporteerd door de geïnterviewde ouders (N=80; 36 ontbrekende scores)

	Hele groep		Opstap- groep		Centrum- groep		Combinatie- groep		Controle- groep	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 'Matching perceptions'	36	45.0	11	73.3	10	31.3	12	57.1	3	25.0
2 'Selective analysis'	7	8.8	2	13.3	3	9.4	1	4.8	1	8.3
3 'Reordering representations'	12	15.0	2	13.3	6	18.8	2	9.5	2	16.7
4 'Reasoning about representations'	25	31.3	–	–	13	40.6	6	28.6	6	50.0

In Tabel 5.15 worden gegevens gepresenteerd over het abstractieniveau van de interactie tijdens het bekijken van de afbeelding. De interactie kon zich vanzelf-

sprekend op meerdere niveaus afspelen. In de tabel is alleen het hoogst genoemde niveau opgenomen. Vooraf moet worden opgemerkt dat in relatief veel gevallen de antwoorden van de ouders te globaal of onduidelijk waren voor indeling in één van de vier niveaus. Daardoor zijn er voor 36 van de gezinnen geen scores opgenomen.

Hoewel rekening moet worden gehouden met het feit dat er met name in de Opstap- en controlegroep sprake is van relatief veel ontbrekende waarden (respectievelijk 8 van de 23 en 8 van de 20), laat vergelijking van de condities een aantal opvallende verschillen zien. Het voornaamste onderscheid is dat tussen de Opstap- en combinatiegroep enerzijds en de centrum- en controlegroep anderzijds. De meeste ouders uit de eerstgenoemde groepen gaven aan dat de interactie rond de afbeelding zich zou beperken tot het benoemen en beschrijven van personen of voorwerpen. In de laatstgenoemde groepen was de interactie, naar het oordeel van de ouders, doorgaans van een hoger niveau. Het verschil tussen de condities is significant (Kruskal-Wallis  $H=12.60$ ,  $p=.006$ ).

Opnieuw is nagegaan of het onderscheid tussen de condities voortkomt uit tussengroepsvariatie in etnische achtergrond en sociaal-economische status. Nadere beschouwing van de gegevens levert een gemengd beeld op. In sommige gevallen is er sprake van verschillen tussen de autochtone en allochtone groep, en tussen de drie SES-groepen. In de allochtone groep bleef de interactie vaker beperkt tot het laagste niveau dan in de autochtone groep: van de allochtone ouders gaf 54.8 procent aan dat de bespreking van de plaat niet verder ging dan het benoemen en beschrijven van de personen en voorwerpen die daarop te zien waren; in de autochtone groep zei maar 34.2 procent van de ouders niet verder te komen dan 'matching perceptions'. In de lage-SES-groep scoorden relatief veel ouders niet hoger dan het eerste niveau (63.2 procent); in de midden- en hoge-SES-groepen was dit aandeel beperkter (respectievelijk 45.5 en 32.1 procent). In andere gevallen is er juist sprake van overeenkomsten tussen de subgroepen: in vrijwel evenveel autochtone als allochtone gezinnen (respectievelijk 34.2 en 28.6 procent) kon het antwoord van de ouders worden ingedeeld op het hoogste abstractieniveau. Ook tussen de drie SES-groepen waren er wat dat betreft maar relatief kleine verschillen: 21.1 procent van de lage-SES-ouders, 33.3 procent van de midden-SES-ouders en 35.7 procent van de hoge-SES-ouders gaven aan met hun kind te 'theoretiseren' over de afbeelding. Statistische toetsing liet wat het niveau van de interactie betreft geen verschillen zien tussen de autochtone en allochtone groep (Mann-Whitney  $U=656.50$ ,  $p=.145$ ) en tussen de drie SES-groepen (Kruskal-Wallis  $H=3.18$ ,  $p=.204$ ).

Het ontbreken van significante verschillen tussen de autochtone en allochtone gezinnen, en tussen de SES-groepen is opmerkelijk, temeer omdat er op andere aspecten van het geletterde gezinsklimaat wel aanzienlijke verschillen werden gevonden (zie paragraaf 5.3.2). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de kwaliteit van de ouder-kindinteractie niet in de eerste plaats wordt bepaald door gezins-

structurele factoren als etniciteit en SES, maar met name door gezinsculturele factoren. Om die reden is de relatie nagegaan tussen het abstractieniveau van de ouder-kindinteractie en de eerder geïdentificeerde gezinstypen (zie Tabel 5.16).

Tabel 5.16: Niveau van de ouder-kindinteractie gerelateerd aan de gezinstypen (N=74; 42 ontbrekende scores)

	Type 1: rijk klimaat		Type 2: kindgericht klimaat		Type 3: beperkt klimaat	
	N	%	N	%	N	%
1 'Matching perceptions'	8	36.4	12	33.3	13	81.3
2 'Selective analysis'	3	13.6	3	8.3	1	6.3
3 'Reordering representations'	3	13.6	7	19.4	1	6.3
4 'Reasoning about representations'	8	36.4	14	38.9	1	6.3

Hoewel er sprake is van variatie binnen de type 1- en type 2-gezinnen, is duidelijk dat de interactie in deze gezinnen, over het geheel bezien, van een hoger abstractie-niveau is dan de interactie in de type 3-gezinnen. De verschillen tussen de gezins-typen zijn, in tegenstelling tot de verschillen tussen de autochtone en allochtone groep en de drie SES-groepen, wel statistisch significant (Kruskal-Wallis  $H=10.78$ ,  $p=.005$ ).

5.4 Samenvatting

Uit de beschrijving van de steekproef in paragraaf 3.3.1 werd al duidelijk dat de vier groepen die voor dit onderzoek zijn geselecteerd van elkaar verschillen in etnische achtergrond en sociaal-economische status. De Opstap- en combinatiegroep bestaan voor het merendeel uit allochtone, lager opgeleide gezinnen, terwijl de centrumgroep vooral bestaat uit autochtone, hoger opgeleide gezinnen. De controlegroep neemt een tussenpositie in. Met de oudervragenlijst waarvan in dit hoofdstuk de uitkomsten zijn besproken, werden nadere gegevens verzameld over de vergelijkbaarheid van de condities.

In paragraaf 5.1 en 5.2 werden de resultaten gepresenteerd van vragen naar overige demografische kenmerken en naar de taalsituatie in de allochtone gezinnen. Met uitzondering van enkele verschillen in gezinssamenstelling – in de Opstap- en combinatiegroep waren bijvoorbeeld meer kinderen van middelbare-schoollleeftijd aanwezig – was er op deze onderdelen maar weinig variatie tussen de condities.

De resultaten van de vragen naar het geletterde gezinsklimaat, besproken in paragraaf 5.3, lieten wel aanzienlijke verschillen tussen de condities zien. In de eerste plaats was er sprake van variatie in het geletterde aanbod in de gezinnen. Op basis van vragen naar het al dan niet plaatsvinden van een reeks geletterde activiteiten konden drie gezinstypen worden geïdentificeerd. In het eerste type,



gezinnen met een 'rijk' geletterd klimaat, hebben kinderen veel gelegenheid geletterde activiteiten te observeren en eraan deel te nemen. In het tweede type, gezinnen met een 'kindgericht' klimaat, wordt door ouders (en oudere kinderen) zelf maar weinig gelezen en geschreven. Ze ondernemen echter wel regelmatig geletterde activiteiten met het kind (inclusief de in paragraaf 5.3.2 onderscheiden activiteiten met een 'hoge educatieve prioriteit'). In het derde type, gezinnen met een 'beperkt' klimaat, vinden maar weinig geletterde activiteiten plaats. Nadere analyse liet zien dat de drie gezinstypen niet evenredig zijn verdeeld over de vier condities. Zo zitten er in de centrumgroep, naar verhouding, meer gezinnen met een rijk geletterd klimaat, terwijl de Opstapgroep juist vooral bestaat uit gezinnen met een beperkt klimaat.

In de tweede plaats was er sprake van variatie in de ingeschatte kwaliteit van de ouder-kindinteractie. Ouders werd gevraagd om een indicatie te geven van de manier waarop zij met hun kind zouden praten over een plaat uit een prentenboek. Allereerst bleken er verschillen te bestaan tussen de condities in de wijze waarop de interactie werd georganiseerd. In de Opstap- en combinatiegezinnen, bijvoorbeeld, lag het initiatief in het gesprek naar het oordeel van de ouders minder vaak bij de kinderen dan in de centrum- en controlegezinnen. Daarnaast was er sprake van verschillen in het abstractieniveau van de interactie: in de Opstap- en combinatiegezinnen bleef het gesprek vaak beperkt tot het benoemen en beschrijven van wat er op de plaat te zien was; in de centrum- en controlegezinnen had de interactie vaker betrekking op zaken die buiten de concrete context van de plaat lagen.

De verschillen in geletterd aanbod en interactiekwaliteit zijn voor een deel te herleiden tot tussengroepsvariatie in etnische achtergrond en sociaal-economische status. Zo bleken de gezinnen met een rijk geletterd klimaat met name voor te komen in de autochtone groep, terwijl de gezinnen met een beperkt geletterd klimaat vooral deel uitmaken van de allochtone groep. Ook bleek er sprake van een verband tussen geletterd gezinsklimaat en SES/opleidingsniveau van de moeder: naarmate het opleidingsniveau van de moeder toenam, groeide ook het aandeel gezinnen met een rijk geletterd klimaat, terwijl het aandeel gezinnen met een beperkt geletterd klimaat juist afnam. Ook de inrichting van de interactie rond de afbeelding uit het prentenboek bleek samen te hangen met etniciteit en SES. Zo was er in de allochtone en lage-SES-gezinnen vaker sprake van eenzijdigheid in de interactie. Bovendien lag in deze gezinnen het initiatief in het gesprek vooral bij de ouder. Het abstractieniveau van de interactie bleek geen verband te vertonen met etnische achtergrond of opleidingsniveau, maar wel met de eerder geïdentificeerde gezinstypen: in de gezinnen met een rijk en kindgericht klimaat was het niveau van de interactie doorgaans hoger dan in de gezinnen met een beperkt klimaat.

In de volgende twee hoofdstukken wordt antwoord gegeven op de twee centrale onderzoeksvragen. De hier gepresenteerde gegevens zijn daarbij in twee opzichten

van belang. Naar aanleiding van de eerste onderzoeksvraag, die gaat over de (globale) effecten van Opstapdeelname en centrumbezoek, wordt in Hoofdstuk 6 een vergelijking gemaakt tussen de geletterdheidsscores van de vier condities. De hier geobserveerde verschillen tussen de condities kunnen de uitkomsten van die vergelijking vertekenen. Bij de analyses die in Hoofdstuk 6 worden uitgevoerd zal daarom voor die verschillen worden gecorrigeerd. De tweede onderzoeksvraag, die wordt besproken in Hoofdstuk 7, heeft betrekking op een mogelijke differentiatie in effecten van VVE-deelname. Daarbij speelt de gezinsachtergrond, en dan met name de thuistaalsituatie en het geletterde gezinsklimaat, een essentiële rol. In de eerste plaats wordt verondersteld dat er voor allochtone kinderen een relatie is tussen de thuistaalsituatie en de effectiviteit van centrumbezoek. De aanname is dat kinderen die thuis veel Nederlands taalaanbod krijgen meer profijt hebben van deelname aan activiteiten in voorschoolse centra dan kinderen bij wie thuis nauwelijks of geen Nederlands wordt gesproken. In de tweede plaats is de verwachting dat er een relatie is tussen het geletterde gezinsklimaat en de effectiviteit van zowel Opstapdeelname als centrumbezoek. Zo zijn ouders (en kinderen) uit gezinnen met een gunstig geletterd klimaat waarschijnlijk beter in staat de Opstapactiviteiten effectief uit te voeren, doordat ze meer ervaring hebben in de omgang met geschreven taal (cf. Van Tuijl, Leseman & Rispens, 2001). Een soortgelijke verwachting geldt voor deelname aan centrumgerichte activiteiten: naarmate er meer overeenstemming is tussen het thuisklimaat en het klimaat in het kindercentrum, zullen kinderen sneller aansluiting vinden in zo'n centrum en bijgevolg meer profiteren van het stimulerende aanbod dat er wordt gegeven (cf. Currie & Thomas, 1999).

---

## Noten

<sup>1</sup> Ter vergelijking: per 1 januari 2001 maakte de Somalische groep, over heel Nederland bezien, ongeveer twee procent uit van het totale aantal niet-Westerse allochtonen (CBS, 2001).

<sup>2</sup> Gallimore & Reese keken overigens naar het aanbieden van stimulerende ouder-kindactiviteiten, zoals voorlezen (zie ook paragraaf 8.3.3).

<sup>3</sup> Wel moet worden aangetekend dat de evidentie hiervoor niet eenduidig is (cf. Burgess, Hecht & Lonigan, 2000).

<sup>4</sup> De Kruskal-Wallis-test is de non-parametrische equivalent van de ANOVA (Siegel & Morgan, 1996) en wordt geadviseerd wanneer de afhankelijke variabele in een tussen-groepsvergelijking van ordinaal meetniveau is (De Heus, Van der Leeden & Gazendam, 1995).

<sup>5</sup> Er moet worden aangetekend dat de kwalificaties 'laag', 'midden' en 'hoog' zijn gebaseerd op de verdeling in *deze* onderzoeksgroep en dus niet noodzakelijk overeenkomen met SES-operationalisaties zoals die in ander onderzoek worden gebruikt.

<sup>6</sup> De Mann-Whitney U-test is de non-parametrische equivalent van de t-toets (Siegel & Morgan, 1996). Deze test wordt, net als de Kruskal-Wallis-test, geadviseerd wanneer de afhankelijke variabele in een tussengroepsvergelijking van ordinaal meetniveau is (De Heus, Van der Leeden & Gazendam, 1995).

<sup>7</sup> Overigens moet worden opgemerkt dat de vergelijking tussen de drie SES-groepen een gedeeltelijke overlap vertoont met die tussen de autochtone en allochtone groep (zie ook paragraaf 5.1).

<sup>8</sup> In 8.3 procent van de autochtone gezinnen en in 19.1 procent van de allochtone gezinnen zijn er kinderen van middelbare-schoolleeftijd. Dit verschil is overigens niet significant ( $\chi^2(1)=2.62$ ,  $p=.106$ ).

<sup>9</sup> In het ouderinterview werd ook nagevraagd voor welke activiteiten de computer werd gebruikt.

<sup>10</sup> Vanwege ontbrekende scores op één of meer indexen moesten zeventien gezinnen buiten beschouwing worden gelaten.

<sup>11</sup> De generaliseerbaarheid van deze observatie wordt natuurlijk beperkt door de mogelijkheid van een selectie-effect: de gezinnen die aan het onderzoek deelnemen zijn niet per se representatief voor de allochtone gezinnen in Nederland. Ook bij de betrouwbaarheid van deze observatie zouden kanttekeningen kunnen worden geplaatst. Bij gerapporteerd gedrag bestaat altijd het risico op sociaal wenselijke antwoorden. Met name in de Opstap- en combinatiegezinnen, waar de interviews door de buurtmoeders van het Opstapproject zijn afgenomen, kan sociale wenselijkheid een rol spelen. Deze buurtmoeders hebben immers als taak de ouders te motiveren stimulerende activiteiten met hun kind te ondernemen.



# Effecten van VVE-deelname op geletterde vaardigheden in groep 2, 3 en 4

Tot het einde van de jaren negentig werd in Nederland met name geïnvesteerd in gezinsgerichte voor- en vroegschoolse projecten. De afgelopen jaren is, met de introductie van programma's gericht op de peuterspeelzaal en de kleuterbouw (onder andere Piramide en Kaleidoscoop; zie paragraaf 2.2.1), het accent steeds meer komen liggen op centrumgerichte stimulering. Die verschuiving in focus komt voor een belangrijk deel voort uit de veronderstelling dat centrumgerichte activiteiten een grotere bijdrage zouden leveren aan de schoolse ontwikkeling van kinderen dan gezinsgerichte activiteiten. In het onderhavige hoofdstuk wordt deze veronderstelling nader onderzocht. Op basis van de gegevens van vier groepen kinderen – (i) kinderen die aan het gezinsprogramma Opstap Opnieuw hebben deelgenomen, (ii) kinderen die een voorschools kindercentrum hebben bezocht, (iii) kinderen die beide hebben gedaan en (iv) kinderen die in geen enkele VVE-activiteit hebben geparticipeerd – wordt nagegaan in hoeverre de beide VVE-typen, afzonderlijk en in combinatie, van invloed zijn op de ontwikkeling van kinderen in de eerste fase van het basisonderwijs. De nadruk ligt daarbij op de verwerving van geletterde vaardigheden.

Voor het bepalen van de effecten van VVE-deelname zijn vier stappen genomen. Deze worden achtereenvolgens toegelicht en uitgewerkt in de paragrafen 6.1 tot en met 6.4.

## 6.1 Stap 1: Vergelijking van de geletterde vaardigheden van de vier condities

Allereerst is met behulp van éénweg-variantieanalyses een globale vergelijking gemaakt tussen de scores van de Opstapleerlingen (N=23), de centrumleerlingen (N=42), de combinatieleerlingen (N=31) en de controleleerlingen (N=20) op de verschillende geletterdheidsmaten. Bij deze vergelijking werd nog geen rekening gehouden met verschillen tussen de groepen in achtergrondkenmerken, die, zoals

beschreven in paragraaf 3.3.1, het gevolg waren van problemen bij de werving van leerlingen voor het onderzoek.

In Tabel 6.1 worden de resultaten gepresenteerd op de maten die zijn afgenomen in groep 2: de Begrippentoets uit het CITO-leerlingvolgsysteem en het specifiek voor dit onderzoek ontwikkelde beoordelingsformulier 'ontluikende geletterdheid'. Zoals aangegeven in paragraaf 3.4.1 en 3.4.2 konden beide maten worden uitgesplitst in onderdelen die betrekking hebben op de door Storch & Whitehurst (2002) onderscheiden 'oral language skills' (hier vertaald als 'begripsgerelateerde vaardigheden') en 'code-related skills' ('codegerelateerde vaardigheden'). Begripsgerelateerde vaardigheden werden gemeten met het eerste onderdeel van de Begrippentoets, waarin de kennis wordt getest van voor de beginfase van het onderwijs belangrijke begrippen, en met het eerste onderdeel van het beoordelingsformulier ontluikende geletterdheid, waarin het gaat om conceptuele vaardigheden zoals definitie- en vertelvaardigheid, alsmede actieve en passieve woordenschat. Codegerelateerde vaardigheden werden vastgesteld met het tweede onderdeel van de Begrippentoets, dat betrekking heeft op de omgang met geschreven taal, en met de twee overige onderdelen van het beoordelingsformulier ('metalinguïstisch bewustzijn' en 'schriftoriëntatie'). In de laatste twee rijen van Tabel 6.1 zijn de totaalscores op beide maten opgenomen. Overigens wordt met de 'range' (in de tweede kolom van de tabel) bedoeld op de mogelijke (en niet op de feitelijke) range aan scores op de maten.

Uit de resultaten komt voor vrijwel alle maten hetzelfde patroon naar voren: de centrumgroep heeft meestal de hoogste gemiddelde score, gevolgd door de controle- en combinatiegroep; de Opstapgroep scoort gemiddeld het laagst. Variantieanalyses wijzen uit dat de gevonden tussengroepsverschillen in alle gevallen statistisch significant zijn. De effectgrootten variëren van groot<sup>1</sup> (Begrippentoets deel 1:  $\eta^2=.21$ ; beoordeelde conceptuele vaardigheden:  $\eta^2=.26$ ; beoordeeld metalinguïstisch bewustzijn:  $\eta^2=.14$ ; totaalscore Begrippentoets:  $\eta^2=.17$ ; totaalscore beoordelingsformulier:  $\eta^2=.22$ ) tot middelgroot-groot (Begrippentoets deel 2:  $\eta^2=.13$ ; beoordeelde schriftoriëntatie:  $\eta^2=.12$ ).

Met behulp van post hoc-toetsing (Tukey's HSD-procedure) is voor elk van de in Tabel 6.1 onderscheiden onderdelen nagegaan welke van de verschillen tussen de subgroepen onderling significant zijn:

- begripsgerelateerde maten. Voor het eerste onderdeel van de Begrippentoets is er sprake van significante verschillen tussen de Opstap- en combinatiegroep enerzijds en de centrum- en controlegroep anderzijds. Voor beoordeelde conceptuele vaardigheden zijn er significante verschillen tussen de Opstapgroep en de centrum- en controlegroep, en tussen de combinatiegroep en de centrumgroep;

Tabel 6.1: Resultaten van de leerlingen uit de vier condities op de gelettertheidsmaten afgenomen in groep 2; F-waarden

Groep 2	Range	Totale groep	Opstap-groep	Centrum-groep	Combinatie-groep	Controle-groep	F-waarden
Begripsgerelateerd							
Begrippentoets deel 1	0-40	31.55 (5.27)	28.56 (6.34)	33.68 (4.25)	29.46 (4.58)	34.14 (3.96)	F(3,88)=7.64***
Formulier 1: conceptuele vaardigheden	1-5	3.64 (0.98)	2.94 (0.94)	4.19 (0.80)	3.30 (0.80)	3.84 (0.92)	F(3,112)=12.98***
Codegerelateerd							
Begrippentoets deel 2	0-20	14.41 (4.24)	12.17 (5.43)	16.15 (3.39)	13.46 (4.02)	14.86 (3.16)	F(3,88)=4.55**
Formulier 2: Metalinguïstisch bewustzijn	1-5	3.65 (0.90)	3.19 (1.08)	4.06 (0.72)	3.48 (0.81)	3.58 (0.83)	F(3,112)=6.04***
Formulier 3: schriftoriëntatie	1-5	2.92 (1.01)	2.39 (0.88)	3.33 (0.96)	2.80 (0.96)	2.89 (1.05)	F(3,112)=5.04**
Totaalmaten							
Totaal Begrippentoets	0-60	46.46 (8.34)	41.77 (10.33)	50.40 (6.69)	44.19 (7.51)	47.06 (6.54)	F(3,112)=7.41***
Totaal beoordelingsformulier	1-5	3.46 (0.82)	2.91 (0.86)	3.92 (0.69)	3.24 (0.68)	3.47 (0.76)	F(3,112)=10.56***

\*\*\*ps .001; \*\*ps .01



- codegerelateerde maten. Zowel voor het tweede onderdeel van de Begrippen-toets als voor beoordeelde schriftoriëntatie is er sprake van een significant verschil tussen de Opstap- en centrumgroep. Voor beoordeeld metalinguïstisch bewustzijn zijn er significante verschillen tussen de Opstap- en combinatiegroep enerzijds en de centrumgroep anderzijds;
- totaalmaten. Zowel voor de totaalscore op de Begrippentoets als voor de totaalscore op het beoordelingsformulier is er sprake van significante verschillen tussen de Opstap- en combinatiegroep enerzijds en de centrumgroep anderzijds.

Aan het einde van groep 3 werden er twee soorten gegevens verzameld: toetsscores en rapportcijfers. In beide gevallen kon er opnieuw een onderverdeling worden gemaakt naar begripsgerelateerde en codegerelateerde vaardigheden. Begripsgerelateerde vaardigheden werden vastgesteld met behulp van de Woordenschattoets (WST), twee leesbegripstoetsen – de Schaal Betekenisrelaties (SBR) en de Schaal Verwijsrelaties (SVR) – en de rapportcijfers voor mondeling taalgebruik en begrijpend lezen. Codegerelateerde vaardigheden werden nagegaan met de Drie-minutentoets (DMT), de Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid (SVS), en de rapportcijfers voor technisch lezen, spelling en schrijftechniek. De rapportcijfers voor mondeling taalgebruik, begrijpend lezen en spelling moeten, vanwege het aanzienlijke aantal missing values (respectievelijk 40, 32 en 35 van de 104), met de nodige voorzichtigheid worden beschouwd. De resultaten op de verschillende maten zijn opgenomen in Tabel 6.2. Aan de toetsscores zijn ook de CITO-niveauscores toegevoegd. Zoals vermeld in paragraaf 3.4.1, geven die niveauscores (die oplopen van E tot en met A) de verhouding aan tussen de score van een leerling en de gemiddelde score van een landelijke normgroep.

De gemiddelde scores in groep 3 zijn voor een deel vergelijkbaar met die in groep 2: de centrumgroep behaalt op het merendeel van de geletterdheidsmaten de hoogste scores, vaak gevolgd door de controlegroep, de Opstapgroep scoort op meer dan de helft van de maten het laagst en de combinatiegroep neemt een tussenpositie in. Er zijn ook enkele uitzonderingen. Op de Drie-minutentoets, bijvoorbeeld, scoren de Opstapleerlingen maar net onder de leerlingen uit de centrumgroep. Op de SVS behalen de vier groepen nagenoeg dezelfde resultaten (hoewel de Opstap- en controlegroep volgens de CITO-normen één niveau lager worden ingedeeld dan de combinatie- en centrumgroep). Op het rapportcijfer voor spelling scoort de combinatiegroep het hoogst en de controlegroep het laagst.

De uitkomsten van variantieanalyses wijzen uit dat de gevonden verschillen alleen in het geval van de Woordenschattoets en het gemiddelde rapportcijfer voor mondeling taalgebruik statistisch significant zijn. In beide gevallen is er sprake van grote effecten (respectievelijk  $\eta^2 = .16$  en  $.30$ ). Opnieuw is via post hoc-toetsing (Tukey's HSD-procedure) nagegaan welke van de verschillen tussen de groepen

Tabel 6.2: Resultaten van de leerlingen uit de vier condities op de geletterheidsmaten afgenomen in groep 3; F-waarden

Groep 3	Range	Totale groep	Opstap-groep	Centrum-groep	Combinatie-groep	Controle-groep	F-waarden
Toetsscores							
<i>Begripsgerelateerd</i>							
WST	0-50	32.61 (7.60) D	28.50 (5.66) E	35.88 (8.24) D	30.08 (6.76) E	33.25 (5.47) D	F(3,100)=6.42***
SBR	62-111	93.64 (12.05) C	88.89 (22.08) C	95.79 (8.99) B	92.74 (6.51) C	95.13 (7.22) B	F(3,97)=1.58
SVR	45-130	101.54 (14.33) C	98.63 (11.96) C	105.20 (15.19) B	97.76 (14.14) C	101.27 (13.65) C	F(3,97)=1.80
<i>Codegerelateerd</i>							
DMT	n.v.t.	89.08 (48.72) B	93.40 (59.92) B	95.92 (52.60) B	77.55 (31.72) C	84.17 (45.61) B	F(3,99)=0.86
SVS	62-126	111.56 (7.62) B	110.40 (6.75) C	112.48 (8.64) B	111.80 (6.62) B	110.14 (7.45) C	F(3,97)=0.53
Rapportcijfers							
<i>Begripsgerelateerd</i>							
Mondeling taalgebruik	1-5	3.55 (0.92)	2.55 (0.72)	4.00 (0.83)	3.32 (0.62)	3.63 (0.93)	F(3,68)=9.87***
Begrijpend lezen	1-5	3.39 (1.36)	3.03 (1.23)	3.60 (1.42)	3.25 (1.34)	3.75 (1.50)	F(3,60)=0.73
<i>Codegerelateerd</i>							
Technisch lezen	1-5	3.44 (1.11)	3.19 (1.11)	3.49 (1.18)	3.41 (0.86)	3.67 (1.35)	F(3,99)=0.58
Spelling	1-5	3.62 (1.23)	3.33 (1.29)	3.69 (1.36)	3.91 (0.80)	3.25 (1.39)	F(3,65)=0.86
Schrijftechniek	1-5	3.30 (0.96)	3.17 (0.77)	3.38 (1.06)	3.30 (1.01)	3.28 (0.91)	F(3,99)=0.21

\*\*\*ps .001

onderling significant zijn. Hieruit blijkt dat er voor de WST-scores sprake is van significante verschillen tussen de Opstap- en combinatiegroep enerzijds en de centrumgroep anderzijds. Voor het gemiddelde rapportcijfer voor mondeling taalgebruik zijn er significante verschillen tussen de Opstapgroep en de centrum- en controlegroep, en tussen de combinatie- en centrumgroep.

Opmerkelijk is dat de conditie-effecten op de codegerelateerde maten zoals die in groep 2 werden gevonden, in groep 3 niet langer optreden. Hiervoor zijn ten minste drie mogelijke verklaringen. Allereerst kan het zijn dat de codegerelateerde maten in groep 3 iets anders meten dan die in groep 2. Inhoudelijke overlap (zie paragraaf 3.4.1 tot en met 3.4.3) en significante positieve correlaties tussen de maten in beide leerjaren<sup>2</sup> bieden echter weinig ondersteuning voor deze verklaring.

Een tweede mogelijke verklaring is dat de groepsgemiddelden van de Opstap- en combinatiegroep – de groepen die aan het einde van groep 2 nog een achterstand vertoonden op de codegerelateerde maten – zijn gestegen als gevolg van (selectieve) uitval. Zoals aangegeven in paragraaf 3.3.1, vielen er aan het einde van de eerste ronde van dataverzameling als gevolg van doublure en verhuizing enkele kinderen uit. Deze kinderen bleven bij volgende dataverzamelingsrondes noodgedwongen buiten beschouwing, hetgeen mogelijk positieve consequenties heeft gehad voor de gemiddelde scores van de Opstap- en combinatiegroep op de maten in groep 3. Via ‘Missing Value Analysis’ (MVA) is de geldigheid van deze aanname onderzocht. MVA biedt de mogelijkheid om met behulp van een statistische procedure (‘Expectation-Maximization’ of EM; zie ook paragraaf 3.4.1) ontbrekende waarden ‘bij te schatten’. Om na te gaan wat de gemiddelden van de vier groepen op de codegerelateerde maten waarschijnlijk zouden zijn geweest als er geen sprake was van uitval, zijn de scores van de uitvallers op deze maten bijgeschat. Als bron voor die bijbschatting is telkens deel 2 van de Begrippentoets gebruikt: die vertoont immers de sterkste correlaties met de codegerelateerde maten in groep 3 (zie noot 2). Uit nieuwe variantieanalyses, waarin de bijgeschatte scores van de uitvallers zijn opgenomen, komt evenwel geen ander beeld naar voren dan uit de oorspronkelijke analyses: voor geen enkele maat is er sprake van significante tussengroepsverschillen.<sup>3</sup> Selectieve uitval biedt, met andere woorden, geen afdoende verklaring voor het ontbreken van verschillen op de codegerelateerde maten.

De afwezigheid van tussengroepsverschillen op de codegerelateerde maten kan ten slotte duiden op een onderwijsseffect. Mogelijk heeft de aard van het onderwijsaanbod in groep 3 geleid tot een nivellering in codegerelateerde vaardigheden. Op dit onderwijsseffect wordt in paragraaf 6.2 nader ingegaan.

Wat verder opvalt is dat de leerlingen – wanneer de scores van de totale steekproef met behulp van de niveauscores worden vergeleken met de landelijke norm – over het geheel betere resultaten behalen op de codegerelateerde dan op de begripsgerelateerde maten: op de DMT en de SVS scoren ze net boven het lande-



lijke gemiddelde, op de SBR en de SVR scoren ze er net onder. Op de WST scoren ze met een D ruim onder het landelijke gemiddelde.

In groep 4 werd gebruik gemaakt van dezelfde maten als in groep 3. Voor het vaststellen van de begripsgerelateerde vaardigheden werd uitgegaan van de WST, de SBR, de SVR en de rapportcijfers voor mondeling taalgebruik en begrijpend lezen. Op de laatste twee maten ontbreken opnieuw relatief veel scores, hoewel het aantal missing values kleiner is dan in groep 3 (in beide gevallen 17 van de 93). Voor het meten van de codegerelateerde vaardigheden werd gebruik gemaakt van de DMT, de SVS en de rapportcijfers voor technisch lezen, spelling en schrijftechniek. De resultaten zijn weergegeven in Tabel 6.3.

De gemiddelde scores in groep 4 laten een duidelijk onderscheid zien tussen de maten voor begripsgerelateerde en codegerelateerde vaardigheden. Op de eerstgenoemde maten behalen de centrum- en controlegroep systematisch de beste scores. Op de laatstgenoemde maten, met uitzondering van de SVS, scoort juist de Opstapgroep gemiddeld het hoogst. Overigens neemt de combinatiegroep in de meeste gevallen – zowel wat betreft de begripsgerelateerde als de codegerelateerde maten – de laagste positie in.

Variantieanalyses wijzen allereerst uit dat er wat betreft de codegerelateerde maten, net als aan het einde van groep 3, geen significante tussengroepsverschillen zijn. Wat betreft de begripsgerelateerde maten zijn die er, met uitzondering van de SVR, wel. Er is daarbij in alle gevallen sprake van grote effecten (WST:  $\eta^2=.19$ ; SBR:  $\eta^2=.14$ ; rapportcijfer mondeling taalgebruik:  $\eta^2=.17$ ; rapportcijfer begrijpend lezen:  $\eta^2=.15$ ). Via post hoc-analyses (Tukey's HSD-procedure) is ook hier nagegaan welke van de verschillen tussen de groepen onderling significant zijn. Voor de WST-scores werden er significante verschillen gevonden tussen de Opstap- en combinatiegroep enerzijds en de centrumgroep anderzijds. Voor zowel de SBR-scores als de rapportcijfers voor mondeling taalgebruik en begrijpend lezen werden er significante verschillen gevonden tussen de combinatie- en centrumgroep.

Vergelijking van de niveauscores in groep 4 met die in groep 3 wijst uit dat de scores van de totale steekproef ten opzichte van de landelijke norm, op de DMT na, stabiel zijn gebleven: op de SVS scoren de leerlingen opnieuw net boven het landelijke gemiddelde, op de begripsgerelateerde maten scoren ze er net (in het geval van de SBR en SVR) of ruim (in het geval van de WST) onder. Nadere beschouwing van de niveauscores van de vier groepen laat een minder stabiel beeld zien. Zo gaat de Opstapgroep een niveau achteruit op de SBR, SVR en DMT, terwijl ze op de SVS juist een niveau vóóruitgaat. De combinatiegroep gaat een niveau achteruit op de SBR, SVR en SVS, de centrumgroep op de SBR, SVR en DMT, en de controlegroep op de SBR en DMT.

Tabel 6.3: Resultaten van de leerlingen uit de vier condities op de geleterheidsmaten afgenomen in groep 4; F-waarden

Groep 4	Range	Totale groep	Opstap-groep	Centrum-groep	Combinatie-groep	Controle-groep	F-waarden
Toetsscores							
<i>Begripsgerelateerd</i>							
WST	0-50	37.66 (6.77)	34.44 (4.15)	40.84 (6.92)	34.64 (6.14)	38.67 (6.34)	F(3,89)=7.06***
		D	E	D	E	D	
SBR	70-112	100.03 (5.58)	98.72 (5.42)	102.29 (5.65)	97.40 (5.17)	100.33 (3.60)	F(3,89)=4.80**
		C	D	C	D	C	
SVR	45-140	111.84 (13.92)	109.83 (12.00)	114.50 (14.44)	107.56 (14.88)	115.32 (11.34)	F(3,89)=1.66
		C	D	C	D	C	
<i>Codegerelateerd</i>							
DMT	n.v.t.	163.94 (48.15)	175.72 (53.21)	173.71 (48.88)	149.09 (44.39)	146.33 (35.80)	F(3,89)=2.30
		C	C	C	C	C	
SVS	80-144	122.52 (7.27)	123.33 (7.49)	124.13 (6.81)	120.32 (7.26)	120.79 (7.74)	F(3,89)=1.73
		B	B	B	C	C	
Rapportcijfers							
<i>Begripsgerelateerd</i>							
Mondeling taalgebruik	1-5	3.55 (0.97)	3.05 (0.52)	3.85 (0.97)	3.14 (0.88)	4.00 (1.00)	F(3,72)=4.83**
Begrijpend lezen	1-5	3.13 (1.04)	3.12 (0.92)	3.43 (1.06)	2.45 (1.04)	3.40 (0.52)	F(3,72)=4.37**
<i>Codegerelateerd</i>							
Technisch lezen	1-5	3.38 (1.01)	3.56 (0.98)	3.52 (1.02)	3.05 (1.12)	3.40 (0.68)	F(3,88)=1.30
Spelling	1-5	3.58 (1.24)	3.89 (1.13)	3.70 (1.28)	3.24 (1.20)	3.43 (1.31)	F(3,89)=1.19
Schrijftechniek	1-5	3.39 (0.86)	3.69 (0.75)	3.33 (0.81)	3.40 (0.96)	3.07 (0.89)	F(3,88)=1.31

\*\*\*p < .001; \*\*p < .01

## Samenvatting

De belangrijkste conclusie uit de hierboven gepresenteerde gegevens is dat er in veel gevallen aanzienlijke verschillen zijn tussen de condities in gemiddelde scores op de geletterdheidsmaten. Die verschillen zijn het grootst in groep 2: daar blijven de combinatie- en, met name, de Opstapgroep sterk achter bij de andere twee groepen, zowel op het gebied van de begripsgerelateerde als op het gebied van de codegerelateerde vaardigheden. Deze verschillen blijven, althans wat betreft de begripsgerelateerde vaardigheden, behouden in groep 3 en 4: de centrum- en controleleerlingen scoren systematisch en in veel gevallen significant hoger op de begripsgerelateerde maten dan de Opstap- en combinatieleerlingen. Wat betreft de codegerelateerde vaardigheden is er nauwelijks meer sprake van tussengroepsverschillen.

De vraag naar de effecten van de onderzochte VVE-activiteiten kan op basis van de gepresenteerde gegevens echter geenszins worden beantwoord. In paragraaf 3.3.1 werd al gewezen op de verschillen tussen de vier condities in achtergrondkenmerken. Met name op de variabelen 'etnische achtergrond' en 'sociaal-economische status' zijn die verschillen aanzienlijk. Zo zitten er in de Opstapgroep vooral kinderen uit allochtone, lage-SES-gezinnen; aan de centrumgroep nemen juist meer kinderen uit autochtone, midden- en hoge-SES-gezinnen deel. Daarnaast bleken er aanzienlijke verschillen tussen de groepen in aspecten van het 'geletterde gezinsklimaat' (ook wel 'home literacy environment' of 'HLE'; zie paragraaf 5.3.2): in de Opstapgroep zitten relatief veel kinderen uit gezinnen met een beperkt geletterd klimaat; bijna de helft van de kinderen uit de centrumgroep komt juist uit gezinnen met een rijk geletterd klimaat. Op basis van de in eerder onderzoek aangetoonde relaties tussen etniciteit, SES, HLE en de ontwikkeling van geletterdheid (zie paragraaf 1.4.2) kan worden verondersteld dat de genoemde variabelen voor een deel verantwoordelijk zijn voor de hierboven gevonden scoreverschillen tussen de condities. Om die veronderstelling na te gaan werden in een volgende stap de geletterdheidsscores van de autochtone en allochtone groep, de drie SES-groepen en de drie HLE-groepen met elkaar vergeleken. De resultaten van deze vergelijkingen worden beschreven in paragraaf 6.2.

## 6.2 Stap 2: Vergelijking van de autochtone en allochtone leerlingen, de leerlingen uit de drie SES-groepen en de leerlingen uit de drie HLE-groepen

### Vergelijking van de autochtone en allochtone leerlingen

In de tabellen 6.4, 6.5 en 6.6 worden de scores van de autochtone leerlingen (N=48) en de allochtone leerlingen (N=68) op, respectievelijk, de geletterdheidsmaten afgenomen aan het einde van groep 2, 3 en 4 gepresenteerd.



Tabel 6.4: Scores van de autochtone en allochtone leerlingen op de geletterdheidsmaten in groep 2; t-waarden

	Range	Autochtone groep	Allochtone groep	t-waarden
<b>Begripsgerelateerd</b>				
Begrippentoets deel 1	0-40	35.29 (2.67)	28.42 (4.87)	$t(78.41)^4=8.56^{***}$
Formulier 1: conceptuele vaardigheden	1-5	4.34 (0.58)	3.15 (0.90)	$t(113.17)=8.66^{***}$
<b>Codegerelateerd</b>				
Begrippentoets deel 2	0-20	16.21 (3.30)	12.90 (4.37)	$t(90)=4.04^{***}$
Formulier 2: metalinguïstisch bewustzijn	1-5	4.01 (0.65)	3.40 (0.96)	$t(113.86)=4.10^{***}$
Formulier 3: schriftoriëntatie	1-5	3.37 (0.86)	2.61 (1.00)	$t(114)=4.32^{***}$
<b>Totaalmaten</b>				
Totaal Begrippentoets	0-60	51.60 (5.21)	42.82 (8.25)	$t(112.75)=7.02^{***}$
Totaal beoordelingsformulier	1-5	3.96 (0.57)	3.11 (0.79)	$t(113.87)=6.70^{***}$

\*\*\* $p \leq .001$ 

Aan het einde van groep 2 is er sprake van duidelijke en significante verschillen in het voordeel van de autochtone leerlingen. Wat betreft deel 1 en 2 van de Begrippentoets, beoordeelde conceptuele vaardigheden, beoordeelde schriftoriëntatie en de beide totaalmaten is er sprake van grote effecten<sup>5</sup> (respectievelijk Cohen's  $d=1.71, 0.84, 1.53, 0.81, 1.23$  en  $1.20$ ). Wat betreft beoordeeld metalinguïstisch bewustzijn is er sprake van een middelgroot tot groot effect (Cohen's  $d=0.72$ ). Deze resultaten komen overeen met die uit eerder onderzoek van bijvoorbeeld Van Kuyk & Verhoeven (1996), waaruit bleek dat allochtone kleuters in hun ontluikende geletterde ontwikkeling in het Nederlands (meer specifiek, in woordenschatontwikkeling, tekstuele vaardigheden en bepaalde vormen van fonologisch bewustzijn) doorgaans sterk achterblijven bij hun autochtone leeftijdgenoten.

Aan het einde van groep 3 verschillen de autochtone en allochtone leerlingen met name in hun scores op de begripsgerelateerde maten. In het geval van de Woordenschattoets en het rapportcijfer voor mondeling taalgebruik is er sprake van grote effecten (respectievelijk Cohen's  $d=1.60$  en  $0.83$ ), in het geval van het rapportcijfer voor begrijpend lezen is er sprake van een middelgroot tot groot effect (Cohen's  $d=0.63$ ) en in het geval van de SBR en SVR zijn de effecten klein tot middelgroot (respectievelijk Cohen's  $d=0.47$  en  $0.44$ ). Op de overige maten zijn de verschillen tussen de autochtone en allochtone leerlingen beperkt. Opmerkelijk is wel dat de allochtone leerlingen op de DMT aanzienlijk (maar niet significant) hoger scoren dan de autochtone leerlingen.

Tabel 6.5: Scores van de autochtone en allochtone leerlingen op de geletterdheidsmaten in groep 3; t-waarden

	Range	Autochtone groep		Allochtone groep		t-waarden
Toetsscores						
Begripsgerelateerd						
WST	0-50	38.02	(5.94)	28.47	(5.97)	t(102)=8.10***
SBR	62-111	96.76	(8.45)	91.23	(13.81)	t(99)=2.34*
SVR	45-130	105.06	(14.93)	98.82	(13.34)	t(99)=2.21*
Codegerelateerd						
DMT	n.v.t.	80.93	(40.42)	95.41	(53.79)	t(100.91)=-1.56
SVS	62-126	112.65	(8.43)	110.74	(6.92)	t(79.76)=1.21
Rapportcijfers						
Begripsgerelateerd						
Mondeling taalgebruik	1-5	3.95	(0.83)	3.24	(0.88)	t(70)=3.49***
Begrijpend lezen	1-5	3.80	(1.26)	2.98	(1.35)	t(62)=2.50*
Codegerelateerd						
Technisch lezen	1-5	3.48	(1.06)	3.41	(1.16)	t(101)=0.34
Spelling	1-5	3.85	(1.25)	3.46	(1.20)	t(67)=1.29
Schrijftechniek	1-5	3.34	(1.02)	3.27	(0.93)	t(101)=0.35

\*\*\*p $\leq$  .001; \*p $\leq$  .05

De significante effecten van etniciteit op (getoetste en beoordeelde) woordenschat en begrijpend lezen, en het ontbreken van tussengroepsverschillen op de codegerelateerde maten lijken in overeenstemming met de resultaten van eerder onderzoek van Smits & Aarnoutse (1997). Zij laten allereerst zien dat allochtone leerlingen gedurende het basisonderwijs – Smits & Aarnoutse bekeken de periode van groep 3 tot en met 8 – sterk achterblijven bij hun autochtone leeftijdgenoten in woordenschatontwikkeling. Ze vertonen daarentegen maar weinig achterstand op de meer ‘technische’ of codegerelateerde aspecten van het lezen en schrijven, zoals technisch lezen en spellen. Smits & Aarnoutse schrijven dit toe aan het feit dat het lees- en schrijfonderwijs, met name in de eerste fase van de basisschool, sterk gericht is op de ontwikkeling van die technische vaardigheden (zie ook Verhoeven & Aarnoutse, 2000). Dit is het in paragraaf 6.1 genoemde onderwijs effect.

Smits & Aarnoutse (1997) stellen daarnaast vast dat allochtone leerlingen over het geheel lager scoren dan autochtone leerlingen op begrijpend lezen. Hoewel de hierboven gepresenteerde resultaten dat beeld bevestigen, is het opmerkelijk dat het effect van etniciteit op de SBR en SVR beduidend kleiner is dan dat op de overige begripsgerelateerde maten. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de scores op leesbegrijptoetsen in deze fase van het onderwijs nog voor een belangrijk deel afhankelijk zijn van de technische leesvaardigheid van kinderen, terwijl de leesbegripscores in latere fasen sterker worden bepaald door ‘echte’ begripsvaardigheden. Deze verklaring wordt ondersteund door de observatie dat de correlaties tussen de beide toetsen en de Drie-minutentoets aan het einde van groep 3 sterk en significant zijn (correlatie SBR-DMT:  $r=.42$ ,  $p<.001$ ; correlatie SVR-DMT:  $r=.44$ ,

$p < .001$ ); aan het einde van groep 4, echter, zijn die correlaties aanzienlijk afgenomen (zie verderop).

Tabel 6.6: Scores van de autochtone en allochtone leerlingen op de geletterdheidsmaten in groep 4; t-waarden

	Range	Autochtone groep		Allochtone groep		t-waarden
Toetsscores						
Begripsgerelateerd						
WST	0-50	42.21	(4.89)	33.90	(5.75)	t(91)=7.42***
SBR	70-112	102.14	(5.69)	98.29	(4.88)	t(91)=3.51***
SVR	45-140	116.19	(13.08)	108.25	(13.69)	t(91)=2.84**
Codegerelateerd						
DMT	n.v.t.	158.92	(49.03)	168.08	(47.49)	t(91)=-0.91
SVS	80-144	122.15	(7.44)	122.82	(7.19)	t(91)=-0.44
Rapportcijfers						
Begripsgerelateerd						
Mondeling taalgebruik	1-5	3.87	(0.93)	3.28	(0.92)	t(74)=2.79**
Begrijpend lezen	1-5	3.50	(0.96)	2.82	(1.02)	t(74)=2.96**
Codegerelateerd						
Technisch lezen	1-5	3.31	(1.01)	3.44	(1.01)	t(90)=0.62
Spelling	1-5	3.46	(1.37)	3.67	(1.13)	t(91)=0.81
Schrijftechniek	1-5	3.36	(0.79)	3.41	(0.91)	t(90)=0.28

\*\*\* $p \leq .001$ ; \*\* $p \leq .01$

De resultaten aan het einde van groep 4 laten opnieuw significante verschillen zien tussen de autochtone en allochtone leerlingen in hun gemiddelde scores op de Woordenschattoets en de beide leesbegrijptoetsen, en in de rapportcijfers voor mondeling taalgebruik en begrijpend lezen. Opmerkelijk is verder dat de gemiddelde scores van de allochtone leerlingen op de codegerelateerde maten in alle gevallen hoger zijn dan die van de autochtone leerlingen. Net als in groep 3 zijn die verschillen echter niet significant.

Wat betreft de WST en de rapportcijfers voor mondeling taalgebruik en begrijpend lezen is er, net als aan het einde van groep 3, sprake van middelgrote-grote en grote effecten (respectievelijk Cohen's  $d=1.54$ ,  $0.64$  en  $0.69$ ). Een verschil met de uitkomsten in groep 3 is dat de effecten op de SBR en SVR in grootte zijn toegenomen, van klein-middelgroot (respectievelijk Cohen's  $d=0.47$  en  $0.44$ ) tot middelgroot-groot (respectievelijk Cohen's  $d=0.73$  en  $0.59$ ). Deze verschuiving wordt mogelijk veroorzaakt door het feit dat de scores voor begrijpend lezen bij deze meting minder sterk zijn beïnvloed door de technische leesvaardigheid van kinderen (zie ook hiervoor). Deze aanname lijkt te worden bevestigd door de lagere correlaties tussen de beide leesbegrijptoetsen en de DMT (correlatie SBR-DMT:  $r=.24$ ,  $p=.021$ ; correlatie SVR-DMT:  $r=.19$ ,  $p=.062$ ).



### Vergelijking van de SES-groepen

In de tabellen 6.7, 6.8 en 6.9 worden de scores van de leerlingen uit de lage-SES-groep (N=28), de midden-SES-groep (N=43) en de hoge-SES-groep (N=45) op, respectievelijk, de geletterdheidsmaten afgenomen in groep 2, 3 en 4 met elkaar vergeleken.

Tabel 6.7: Scores van de leerlingen uit de drie SES-groepen op de geletterdheidsmaten in groep 2; F-waarden

	Range	Lage SES	Midden- SES	Hoge SES	F-waarden
<b>Begripsgerelateerd</b>					
Begrippentoets deel 1	0-40	28.05 (5.55)	32.50 (4.76)	32.78 (4.71)	F(2,89)=7.32***
Formulier 1:					
concept. vaardigheden	1-5	2.95 (0.87)	3.79 (0.91)	3.93 (0.91)	F(2,113)=11.35***
<b>Codegerelateerd</b>					
Begrippentoets deel 2	0-20	11.68 (5.16)	14.87 (3.51)	15.58 (3.55)	F(2,89)=7.09***
Formulier 2:					
metaling. bewustzijn	1-5	3.17 (1.09)	3.62 (0.74)	3.97 (0.77)	F(2,113)=7.74***
Formulier 3:					
schriftoriëntatie	1-5	2.32 (0.90)	2.88 (0.90)	3.35 (0.99)	F(2,113)=10.54**
<b>Totaalmaten</b>					
Totaal					
Begrippentoets	0-60	40.84 (9.42)	48.21 (7.00)	48.27 (7.37)	F(2,113)=9.59***
Totaal					
beoordelingsformulier	1-5	2.88 (0.84)	3.48 (0.70)	3.80 (0.72)	F(2,113)=13.36**

\*\*\*p≤ .001

In groep 2 behalen de leerlingen uit de hoge-SES-groep op alle maten de hoogste scores, de leerlingen uit de lage-SES-groep scoren systematisch het laagst en de midden-SES-groep neemt een tussenpositie in. Variantieanalyses wijzen uit dat elk van de geobserveerde verschillen statistisch significant is. Bovendien is er in vrijwel alle gevallen sprake van grote effecten (Begrippentoets deel 1:  $\eta^2=.14$ ; beoordeelde conceptuele vaardigheden:  $\eta^2=.17$ ; Begrippentoets deel 2:  $\eta^2=.14$ ; beoordeelde schriftoriëntatie:  $\eta^2=.16$ ; totaalscore Begrippentoets:  $\eta^2=.15$ ; totaalscore beoordelingsformulier:  $\eta^2=.19$ ). Alleen voor beoordeeld metalinguïstisch bewustzijn is er sprake van een middelgroot tot groot effect ( $\eta^2=.12$ ). Via post hoc-toetsing is nagegaan welke van de verschillen tussen de SES-groepen onderling significant zijn. Daaruit blijkt dat er in op één na alle gevallen sprake is van verschillen tussen de lage-SES-groep enerzijds en de midden- en hoge-SES-groep anderzijds. Wat betreft beoordeeld metalinguïstisch bewustzijn is er alleen sprake van een significant verschil tussen de lage- en hoge-SES-groep.

De systematische verschillen tussen de drie SES-groepen komen overeen met de resultaten uit eerdere studies van onder meer Dickinson & Snow (1987), Bowey (1995), Lonigan *et al.* (1998) en Leppänen *et al.*, (2004), waaruit een sterk effect van

sociaal-economische variabelen op (ontluikende) geletterdheid naar voren kwam (zie ook paragraaf 1.4.2). Wel moet worden opgemerkt dat het gevonden SES-effect voor een deel overlapt met dat van etnische achtergrond; de lage-SES-groep bestaat namelijk in alle gevallen op één na uit allochtone leerlingen.

Tabel 6.8: Scores van de leerlingen uit de drie SES-groepen op de geletterdheidsmaten in groep 3; F-waarden

	Range	Lage SES	Midden- SES	Hoge SES	F-waarden
<b>Toetsscores</b>					
<i>Begripsgerelateerd</i>					
WST	0-50	28.38 (5.76)	33.49 (7.12)	33.86 (8.23)	F(2,101)=4.36*
SBR	62-111	90.98 (6.78)	92.50 (16.46)	96.18 (8.12)	F(2,98)=1.60
SVR	45-130	95.05 (11.56)	100.98 (13.20)	105.50 (15.63)	F(2,98)=3.94*
<i>Codegerelateerd</i>					
DMT	n.v.t.	82.03 (36.27)	87.48 (43.21)	94.29 (58.91)	F(2,100)=0.47
SVS	62-126	110.50 (5.72)	112.73 (6.61)	110.93 (9.20)	F(2,98)=0.80
<b>Rapportcijfers</b>					
<i>Begripsgerelateerd</i>					
Mondeling taalgebruik	1-5	3.38 (0.62)	3.48 (0.92)	3.70 (1.05)	F(2,69)=0.62
Begrijpend lezen	1-5	3.18 (1.17)	3.38 (1.37)	3.50 (1.45)	F(2,61)=0.20
<i>Codegerelateerd</i>					
Technisch lezen	1-5	3.42 (1.11)	3.55 (1.04)	3.33 (1.20)	F(2,100)=0.38
Spelling	1-5	3.35 (1.28)	3.89 (0.96)	3.46 (1.42)	F(2,66)=1.25
Schrijftechniek	1-5	3.13 (0.79)	3.44 (0.96)	3.25 (1.05)	F(2,100)=0.83

\* $p \leq .05$

Tabel 6.8 laat zien dat de hoge-SES-groep, net als in groep 2, op het merendeel van de in groep 3 afgenomen geletterdheidsmaten de hoogste scores behaalt. De lage-SES-groep heeft in alle gevallen op één na (het gemiddelde rapportcijfer voor technisch lezen) de laagste scores. Toch is er maar voor twee maten – de WST en de SVR – sprake van significante tussengroepsverschillen. De  $\eta^2$ -en duiden in beide gevallen op middelgrote tot grote effecten (respectievelijk  $\eta^2 = .08$  en  $.07$ ). Post hoc-toetsing (Tukey's HSD-procedure) wijst uit dat er wat betreft de WST-scores sprake is van significante verschillen tussen de lage-SES-groep enerzijds en de midden- en hoge-SES-groep anderzijds; wat betreft de SVR-scores is er alleen een significant verschil tussen de lage- en de hoge-SES-groep.

Net als bij de vergelijking van de autochtone en allochtone leerlingen lijkt ook hier sprake van een nivellering van scores op het gebied van de codegerelateerde vaardigheden: effecten zoals die werden gevonden op de codegerelateerde maten aan het einde van groep 2 zijn immers niet langer zichtbaar op de in groep 3 afgenomen maten. Temeer omdat de lage-SES-groep vrijwel geheel bestaat uit allochtone leerlingen, lijkt hier sprake van hetzelfde, door Smits & Aarnoutse (1997) gesugereerde onderwijseffect.<sup>6</sup>

Opmerkelijk is overigens het verschil tussen de toetsing en beoordeling van de begripssgerelateerde vaardigheden: de effecten van sociaal-economische status op de WST en SVR zijn middelgroot tot groot en significant; voor de rapportcijfers voor mondeling taalgebruik en begrijpend lezen, daarentegen, werden geen SES-effecten vastgesteld.

Tabel 6.9: Scores van de leerlingen uit de drie SES-groepen op de geletterdheidsmaten in groep 4; F-waarden

	Range	Lage SES	Midden- SES	Hoge SES	F-waarden
Toetsscores					
Begripsgerelateerd					
WST	0-50	33.35 (5.34)	38.16 (6.86)	39.57 (6.48)	F(2,90)=6.17**
SBR	70-112	97.10 (4.56)	100.11 (5.46)	101.63 (5.70)	F(2,90)=4.52*
SVR	45-140	104.60 (10.16)	113.02 (14.92)	114.69 (13.56)	F(2,90)=3.79*
Codegerelateerd					
DMT	n.v.t.	155.61 (45.74)	159.57 (47.43)	173.45 (50.00)	F(2,90)=1.14
SVS	80-144	120.60 (6.21)	122.59 (5.89)	123.54 (8.97)	F(2,90)=1.05
Rapportcijfers					
Begripsgerelateerd					
Mondeling taalgebruik	1-5	3.35 (0.85)	3.39 (0.92)	3.91 (1.04)	F(2,73)=2.65
Begrijpend lezen	1-5	2.71 (0.89)	3.27 (1.05)	3.17 (1.09)	F(2,73)=1.42
Codegerelateerd					
Technisch lezen	1-5	3.13 (1.05)	3.41 (1.03)	3.50 (0.96)	F(2,89)=0.91
Spelling	1-5	3.36 (1.23)	3.79 (1.04)	3.47 (1.42)	F(2,90)=0.99
Schrijftechniek	1-5	3.25 (0.85)	3.40 (0.82)	3.46 (0.91)	F(2,89)=0.38

\*\* $p \leq .01$ ; \* $p \leq .05$

De resultaten aan het einde van groep 4 laten opnieuw significante verschillen zien tussen de SES-groepen in hun scores op de Woordenschattoets en de SVR. Anders dan in groep 3 verschillen de groepen nu ook significant in hun scores op de SBR. In alledrie de gevallen zijn de effecten middelgroot tot groot (WST:  $\eta^2=.12$ ; SBR:  $\eta^2=.09$ ; SVR:  $\eta^2=.08$ ). Opnieuw zijn er nauwelijks verschillen tussen de drie SES-groepen in hun scores op de codegerelateerde maten. Uit post hoc-toetsing (Tukey's HSD-procedure) blijkt dat er voor de WST sprake is van significante verschillen tussen de lage-SES-groep enerzijds en de midden- en hoge-SES-groep anderzijds. Voor zowel de SBR als de SVR is er alleen sprake van significante verschillen tussen de lage- en de hoge-SES-groep.

### Vergelijking van de HLE-groepen

In de tabellen 6.10, 6.11 en 6.12, ten slotte, worden de geletterdheidsscores van leerlingen uit gezinnen met een rijk, kindgericht en beperkt geletterd gezinsklimaat vergeleken (respectievelijk  $N=30$ ,  $N=47$  en  $N=22$ ). Deze vergelijking laat in grote lijnen dezelfde resultaten zien als de eerdere analyses naar de rol van etniciteit en SES: aanzienlijke effecten op vrijwel alle maten in groep 2 – waarmee de uitkomst



sten van eerder onderzoek naar de invloed van het geletterde gezinsklimaat (Wood, 2002; Burgess, Hecht & Lonigan, 2002) worden ondersteund – en een concentratie van effecten op begripssgerelateerde maten in de twee latere metingen.

Tabel 6.10: Scores van de leerlingen uit de drie HLE-groepen op de geletterdheidsmaten in groep 2; F-waarden

	Range	Rijk klimaat	Kindgericht klimaat	Beperkt klimaat	F-waarden
<b>Begripssgerelateerd</b>					
Begrippentoets deel 1	0-40	34.58 (2.90)	31.13 (5.22)	29.81 (4.98)	F(2,76)=6.31**
Formulier 1:					
concept. vaardigheden	1-5	4.27 (0.71)	3.41 (0.95)	3.34 (1.01)	F(2,96)=10.04***
<b>Codegerelateerd</b>					
Begrippentoets deel 2	0-20	15.96 (3.96)	14.85 (2.81)	11.75 (3.92)	F(2,76)=7.51***
Formulier 2:					
metaling. bewustzijn	1-5	3.96 (0.76)	3.66 (0.85)	3.26 (0.97)	F(2,96)=4.34*
Formulier 3:					
schriftoriëntatie	1-5	3.21 (0.91)	3.08 (1.07)	2.63 (0.83)	F(2,96)=2.47
<b>Totaalmaten</b>					
Totaal					
Begrippentoets	0-60	50.50 (6.36)	45.80 (7.12)	43.29 (7.72)	F(2,96)=7.34***
Totaal					
beoordelingsformulier	1-5	3.87 (0.61)	3.43 (0.80)	3.12 (0.85)	F(2,96)=6.57**

\*\*\*p≤ .001; \*\*p≤ .01; \*p≤ .05

Tabel 6.10 laat zien dat leerlingen uit gezinnen met een rijk geletterd klimaat in groep 2 steeds de hoogste scores behalen. Leerlingen uit gezinnen met een beperkt klimaat scoren in alle gevallen het laagst en leerlingen uit gezinnen met een kindgericht klimaat nemen een tussenpositie in. Bij elk van de maten, met uitzondering van beoordeelde schriftoriëntatie, zijn de verschillen statistisch significant. Voor deel 1 en 2 van de Begrippentoets en beoordeelde conceptuele vaardigheden is er sprake van grote effecten (respectievelijk  $\eta^2=.14$ ,  $.17$  en  $.17$ ), voor beoordeeld metalinguïstisch bewustzijn en de totaalscores op de Begrippentoets en het beoordelingsformulier is er sprake van middelgrote tot grote effecten (respectievelijk  $\eta^2=.08$ ,  $.13$  en  $.12$ ). Post hoc-toetsing (Tukey's HSD-procedure) laat zien dat er, wat betreft de begripssgerelateerde vaardigheden en de beide totaalmaten, significante verschillen zijn tussen leerlingen uit gezinnen met een rijk klimaat enerzijds en leerlingen uit gezinnen met een kindgericht of beperkt klimaat anderzijds. Voor deel 2 van de Begrippentoets is er sprake van een significant verschil tussen leerlingen uit gezinnen met een rijk of kindgericht klimaat en leerlingen uit gezinnen met een beperkt klimaat. Voor beoordeeld metalinguïstisch bewustzijn, ten slotte, is er alleen sprake van een significant verschil tussen leerlingen uit gezinnen met een rijk en een beperkt geletterd klimaat.

Tabel 6.11: Scores van de leerlingen uit de drie HLE-groepen op de geletterdheidsmaten in groep 3; F-waarden

	Range	Rijk klimaat	Kindgericht klimaat	Beperkt klimaat	F-waarden
<b>Toetsscores</b>					
<i>Begripsgerelateerd</i>					
WST	0-50	38.34 (5.87)	30.29 (7.79)	28.84 (6.29)	F(2,87)=15.15***
SBR	62-111	97.04 (8.93)	94.38 (8.21)	85.26 (20.55)	F(2,85)=5.64**
SVR	45-130	108.57 (15.54)	99.75 (12.77)	94.99 (13.24)	F(2,85)=6.02**
<i>Codegerelateerd</i>					
DMT	n.v.t.	83.96 (42.46)	94.44 (52.53)	79.05 (47.54)	F(2,87)=0.80
SVS	62-126	112.47 (9.31)	111.43 (6.62)	110.50 (7.62)	F(2,85)=0.37
<b>Rapportcijfers</b>					
<i>Begripsgerelateerd</i>					
Mondeling taalgebruik	1-5	4.09 (0.90)	3.48 (0.81)	2.89 (0.79)	F(2,59)=8.43***
Begrijpend lezen	1-5	3.94 (1.18)	3.59 (1.45)	2.54 (1.15)	F(2,55)=4.65*
<i>Codegerelateerd</i>					
Technisch lezen	1-5	3.49 (1.09)	3.49 (1.18)	2.93 (1.03)	F(2,87)=1.88
Spelling	1-5	3.81 (1.22)	3.52 (1.24)	3.25 (1.37)	F(2,58)=0.74
Schrijftechniek	1-5	3.24 (1.01)	3.36 (0.98)	3.16 (0.92)	F(2,87)=0.30

\*\*\*p≤ .001; \*\*p≤ .01; \*p≤ .05

Aan het einde van groep 3 behalen de leerlingen uit gezinnen met een rijk geletterd klimaat opnieuw in de meeste gevallen de hoogste scores. De leerlingen uit gezinnen met een beperkt klimaat scoren stelselmatig het laagst en de leerlingen uit gezinnen met een kindgericht klimaat nemen een tussenpositie in. De geobserveerde verschillen zijn alleen in het geval van de begripsgerelateerde maten significant. De effectgrootten variëren van groot in het geval van de WST en het rapportcijfer voor mondeling taalgebruik (respectievelijk  $\eta^2=.26$  en  $.22$ ) tot middelgroot-groot in het geval van de SBR, de SVR en het rapportcijfer voor begrijpend lezen (respectievelijk  $\eta^2=.12$ ,  $.12$  en  $.15$ ). Post hoc-toetsing (Tukey's HSD-procedure) wijst uit dat er in drie gevallen – de WST, de SVR en het rapportcijfer voor mondeling taalgebruik – sprake is van significante verschillen tussen leerlingen uit gezinnen met een rijk klimaat enerzijds en leerlingen uit gezinnen met een kindgericht of beperkt klimaat anderzijds. In twee gevallen – de SBR en het rapportcijfer voor begrijpend lezen – is er sprake van significante verschillen tussen leerlingen uit gezinnen met een rijk of kindgericht klimaat en leerlingen uit gezinnen met een beperkt klimaat.

Op de begripsgerelateerde maten is het scoreverloop in groep 4 vergelijkbaar met dat in de twee eerdere leerjaren. De leerlingen uit gezinnen met een rijk klimaat behalen de beste resultaten, gevolgd door de leerlingen uit gezinnen met een kindgericht klimaat; de leerlingen uit gezinnen met een beperkt klimaat scoren het laagst. In alle gevallen op één na (het rapportcijfer voor begrijpend lezen) zijn die verschillen statistisch significant. Op de codegerelateerde maten zijn de tussen-

groepsverschillen niet consequent in het voordeel van de ene of de andere groep. Die verschillen zijn bovendien niet significant.

Tabel 6.12: Scores van de leerlingen uit de drie HLE-groepen op de geletterdheidsmaten in groep 4; F-waarden

	Range	Rijk klimaat	Kindgericht klimaat	Beperkt klimaat	F-waarden
<b>Toetsscores</b>					
<i>Begripsgerelateerd</i>					
WST	0-50	41.58 (5.49)	36.26 (7.46)	34.13 (5.92)	F(2,77)=7.76***
SBR	70-112	103.54 (4.98)	99.32 (4.91)	96.50 (5.67)	F(2,77)=10.40***
SVR	45-140	117.84 (11.21)	110.84 (13.91)	105.56 (15.28)	F(2,77)=4.46*
<i>Codegerelateerd</i>					
DMT	n.v.t.	158.21 (47.68)	165.29 (43.89)	171.41 (55.41)	F(2,77)=0.40
SVS	80-144	122.08 (7.12)	123.42 (7.13)	120.84 (6.28)	F(2,77)=0.83
<b>Rapportcijfers</b>					
<i>Begripsgerelateerd</i>					
Mondeling taalgebruik	1-5	3.91 (1.09)	3.64 (1.00)	2.85 (0.43)	F(2,61)=5.31**
Begrijpend lezen	1-5	3.48 (0.88)	3.02 (1.22)	2.71 (0.99)	F(2,61)=2.37
<i>Codegerelateerd</i>					
Technisch lezen	1-5	3.38 (1.02)	3.37 (0.93)	3.31 (1.14)	F(2,76)=0.03
Spelling	1-5	3.54 (1.33)	3.61 (1.24)	3.50 (1.15)	F(2,77)=0.06
Schrijftechniek	1-5	3.27 (0.70)	3.31 (0.98)	3.51 (0.72)	F(2,76)=0.42

\*\*\* $p \leq .001$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \* $p \leq .05$

Niet als in groep 3 zijn de effecten op de WST en het rapportcijfer voor mondeling taalgebruik groot, hoewel de  $\eta^2$  in beide gevallen is afgenomen (respectievelijk van .26 tot .17 en van .22 tot .15). De grootte van het effect op de SBR is juist toegenomen: van middelgroot-groot in groep 3 ( $\eta^2=.12$ ) tot groot in groep 4 ( $\eta^2=.21$ ). Voor de SVR is er opnieuw sprake van een middelgroot tot groot effect ( $\eta^2=.10$ ). Post hoc-toetsing (Tukey's HSD-procedure) laat zien dat er in het geval van de SBR (anders dan in groep 3) en de WST significante verschillen zijn tussen leerlingen uit gezinnen met een rijk klimaat en leerlingen uit gezinnen met een kindgericht of beperkt klimaat. Wat het rapportcijfer voor mondeling taalgebruik betreft is er (ook anders dan in groep 3) sprake van een verschil tussen leerlingen uit gezinnen met een rijk of kindgericht klimaat en leerlingen uit gezinnen met een beperkt klimaat. In het geval van de SVR, ten slotte, is er alleen een significant verschil tussen leerlingen uit gezinnen met een rijk klimaat en leerlingen uit gezinnen met een beperkt klimaat.

## Samenvatting

In paragraaf 6.1 werd verondersteld dat de geobserveerde verschillen tussen de vier condities in scores op de geletterdheidsmaten werden veroorzaakt door tussen-groepsverschillen in achtergrondkenmerken (meer specifiek, in etnische achtergrond, sociaal-economische status en geletterd gezinsklimaat). In paragraaf 6.2 is



die veronderstelling nader onderzocht. Vergelijking van de scores van de autochtone en allochtone leerlingen, de leerlingen uit de drie SES-groepen en de leerlingen uit de drie HLE-groepen duidde inderdaad op effecten van de genoemde variabelen. Opmerkelijk was opnieuw dat, terwijl er in groep 2 sprake was van effecten op vrijwel alle gebruikte geletterdheidsmaten, die effecten zich in groep 3 en 4 concentreerden op de begripsgerelateerde maten.

De consequentie van de bevindingen uit paragraaf 6.2 is dat er bij het bepalen van de effecten van Opstapdeelname en centrumbezoek – de kern van het onderhavige hoofdstuk – moet worden gecorrigeerd voor etnische achtergrond, sociaal-economische status en geletterd gezinsklimaat, bijvoorbeeld via een covariantieanalyse met ‘conditie’ als onafhankelijke variabele en ‘etniciteit’, ‘SES’ en ‘HLE’ als covariaten. Bij de uitvoering van een dergelijke analyse speelt echter het volgende probleem. Zoals aangegeven in paragraaf 3.3.1, is er binnen de centrum-, combinatie- en controlegroep sprake van een redelijke variatie in etnische achtergronden. De Opstapgroep, daarentegen, bestaat vrijwel exclusief uit allochtone leerlingen. In dat laatste geval is een analyse waarin wordt gecorrigeerd voor de variabele ‘etniciteit’ weinig betrouwbaar. De gekozen oplossing voor dit probleem, dichotomisering van de ‘conditie’-variabele, wordt nader toegelicht in paragraaf 6.3.

### 6.3 Stap 3: Dichotomisering van de ‘conditie’-variabele

Vanwege het in paragraaf 6.2 gesignaleerde probleem van de scheve verdeling van autochtone en allochtone leerlingen over de vier condities, moest de beoogde covariantieanalyse op een andere manier worden uitgevoerd. Daartoe werd de variabele ‘conditie’ omgezet in drie dichotome variabelen:

- *wel/geen deelname aan Opstap Opnieuw*. Het aanmaken van deze variabele betekende de vorming van twee nieuwe groepen: een ‘Opstapgroep’ (N=54), die het resultaat was van de samenvoeging van de Opstap- en combinatiegroep, en een ‘geen-Opstapgroep’ (N=62), het resultaat van de combinatie van de centrum- en controlegroep;
- *wel/geen centrumbezoek*. Ook deze variabele impliceerde de vorming van twee nieuwe groepen: een ‘centrumgroep’ (N=73), het resultaat van de samenvoeging van de centrum- en combinatiegroep, en een ‘geen-centrumgroep’ (N=43), de uitkomst van de combinatie van de Opstap- en controlegroep;
- *wel/geen combinatie van Opstapdeelname en centrumbezoek*. Bij deze variabele gaat het in principe om de vraag: sorteert deelname aan twee activiteiten grotere effecten dan deelname aan één activiteit? Het aanmaken van deze variabele betekende de samenvoeging van de Opstap- en centrumgroep tot een ‘geen-combinatiegroep’ (N=65). De oorspronkelijke combinatiegroep (N=31) bleef vanzelfsprekend intact en de controlegroep werd buiten beschouwing gelaten.

Het vervolg van de analyses is gebaseerd op de voorgestelde dichotomisering. De resultaten daarvan worden beschreven in paragraaf 6.4.

#### **6.4 Stap 4: Effecten van Opstapdeelname, centrumbezoek en de combinatie van beide activiteiten**

In de laatste stap werden via covariantieanalyses de geletterdheidsscores van de in paragraaf 6.3 genoemde, nieuw gevormde groepen met elkaar vergeleken. Voorafgaand aan elke analyse is nagegaan in hoeverre de vergeleken groepen van elkaar verschillen in relevante achtergrondkenmerken. Daarbij is gekozen voor drie van de in Hoofdstuk 3 besproken matching-variabelen (seks, etnische achtergrond en sociaal-economische status)<sup>7</sup> en het voor de lees- en schrijfontwikkeling belangrijk geachte geletterde gezinsklimaat. Overigens is ‘geletterd gezinsklimaat’ – in eerste instantie een variabele met drie waarden (rijk, kindgericht, beperkt) – met het oog op de analyses teruggebracht tot een dichotome variabele met de waarden 1=‘gunstig’ (rijk/kindgericht) en 0=‘ongunstig’ (beperkt). Als er op één of meer van deze variabelen sprake was van significante tussengroepsverschillen, werd(en) deze als covariaat in de analyse opgenomen.

Aangetekend moet worden dat de vergelijking van achtergrondkenmerken in eerste instantie is gebaseerd op de situatie *bij de start* van de onderzoeksperiode (aan het einde van groep 2). Zoals beschreven in paragraaf 3.3.1, zijn tijdens de loop van het onderzoek enkele kinderen uitgevallen. Het is dan ook mogelijk dat de vergelijking van achtergrondkenmerken aan het einde van groep 2 niet dezelfde resultaten geeft als die aan het einde van groep 3 en 4. Telkens wanneer dat het geval is, wordt kort ingegaan op de consequenties daarvan voor de analyse.

#### **Vergelijking van de Opstap- en geen-Opstapgroep**

Vergelijking van de achtergrondkenmerken van de Opstap- en geen-Opstapgroep (respectievelijk N=54 en N=62), samengevat in Tabel 6.13, maakt duidelijk dat de twee groepen significant van elkaar verschillen in sociaal-economische status, etnische achtergrond en geletterd gezinsklimaat: de moeders uit de geen-Opstapgroep zijn gemiddeld hoger opgeleid en in de geen-Opstapgroep zitten naar verhouding meer autochtone kinderen en kinderen uit gezinnen met een gunstig geletterd klimaat. Inspectie van de achtergrondkenmerken in groep 3 en 4 (niet gepresenteerd) maakt duidelijk dat de geobserveerde verschillen, met uitzondering van het verschil in geletterd gezinsklimaat in groep 3, ook in latere leerjaren gehandhaafd blijven. Daarom zijn in groep 2 en 4 covariantieanalyses uitgevoerd met SES<sup>8</sup>, etniciteit en HLE als covariaten; in groep 3 zijn covariantieanalyses uitgevoerd met SES en etniciteit als covariaten. Correctie voor HLE zorgde er overigens voor dat, vanwege ontbrekende waarden op deze variabele, het aantal

leerlingen dat in de ANCOVA's kon worden opgenomen afnam: in groep 2 werden analyses uitgevoerd met 99 in plaats van 116 kinderen en in groep 4 met 80 in plaats van 93 kinderen.

De resultaten van de analyses worden gepresenteerd in Tabel 6.14. Vanaf hier worden overigens telkens ook significanties op  $p \leq .10$ -niveau aangeduid (men spreekt in dit verband ook wel van een ‘tendens’). De reden daarvoor ligt in het feit dat er in verschillende gevallen (en met name in Hoofdstuk 7) sprake is van kleine groepen. In geval van kleine groepen is de ‘power’ van een statistische toets – i.e. de kans op het terecht verwerpen van de nulhypothese en, daarmee, het accepteren van de experimentele hypothese – beperkt. Een niet ongebruikelijk middel om de power te vergroten is het ophogen van het significantieniveau (De Heus, Van der Leeden & Gazendam, 1995; en zie bijvoorbeeld Veen, Roeleveld & Leseman, 2000). Overigens wordt daarmee wel de kans op een Type-I-fout – het onterecht accepteren van de experimentele hypothese – vergroot (Hays, 1994).

Tabel 6.13: Vergelijking van de Opstap- en geen-Opstapgroep op de drie matching-variabelen en geletterd gezinsklimaat

	+Opstap		-Opstap		
SES (min=1; max=5)	2.78 (0.95)		3.48 (0.82)		$t(114)=-4.30, p<.001$
Sekse	N	%	N	%	
Jongens	30	55.6	32	51.6	$\chi^2(1)=0.18, p=.671$
Meisjes	24	44.4	30	48.4	
Etniciteit					
Autochtoon	7	13.0	41	66.1	$\chi^2(1)=33.63, p<.001$
Allochtoon	47	87.0	21	33.9	
Geletterd gezinsklimaat					
Gunstig	27	65.9	50	86.2	$\chi^2(1)=5.76, p=.016$
Ongunstig	14	34.1	8	13.8	

De gegevens in Tabel 6.14 laten zien dat kinderen die aan Opstap Opnieuw hebben deelgenomen op de meeste geletterdheidsmaten lager scoren dan de geen-Opstapkinderen. Beschouwing van de F-scores maakt evenwel duidelijk dat de geobserveerde verschillen in de meeste gevallen niet significant zijn. Deze uitkomst lijkt in overeenstemming met de resultaten uit het eerder besproken onderzoek van Tesser & Iedema (2001) en Driessen (2003) die evenmin positieve effecten vonden van de door hen onderzochte ouder-kindprogramma's (zie ook paragraaf 2.2.1). Tot op zekere hoogte sluit het resultaat van de analyses ook aan bij de evaluatie van Van Tuijl (2001). Zij vond voor de door haar onderzochte Turkse kinderen wel (bescheiden) effecten op rekenscores en eigen-taalvaardigheid, maar de Nederlandse taalvaardigheid van deelnemende kinderen werd door programmadeelname niet beïnvloed.



Tabel 6.14: Resultaten van de covariantieanalyses met 'wel/geen Opstapdeelname' als onafhankelijke variabele: geschatte marginale gemiddelden en standard errors na correctie voor SES, etniciteit en geletterd gezinsklimaat (in groep 2 en 4) en SES en etniciteit (in groep 3); F-waarden (vanwege beperkte ruimte worden geen vrijheidsgraden gepresenteerd); 'BT' staat voor Begripptoets

Groep 2	+Opstap	-Opstap	F	Groep 3	+Opstap	-Opstap	F	Groep 4	+Opstap	-Opstap	F
Toetsen											
<i>Begripsgerelateerd</i>											
BT 1	32.01 (0.75)	31.84 (0.63)	0.03	WST	31.97 (0.98)	33.11 (0.86)	0.65	WST	36.81 (1.10)	38.06 (0.86)	0.67
Formulier 1	3.44 (0.13)	3.80 (0.11)	3.97*	SBR	92.71 (2.00)	94.36 (1.71)	0.33	SBR	99.53 (1.01)	100.53 (0.79)	0.50
				SVR	100.38 (2.32)	102.44 (1.99)	0.39	SVR	112.86 (2.67)	111.53 (2.09)	0.13
<i>Codegerelateerd</i>											
BT 2	14.55 (0.66)	14.56 (0.55)	0.00	DMT	79.51 (7.73)	96.81 (6.82)	2.40	DMT	154.83 (9.41)	170.47 (7.36)	1.43
Formulier 2	3.56 (0.14)	3.73 (0.11)	0.83	SVS	111.84 (1.31)	111.34 (1.12)	0.07	SVS	120.38 (1.36)	123.86 (1.06)	3.40#
Formulier 3	3.03 (0.16)	3.01 (0.13)	0.01								
Rapporten											
<i>Begripsgerelateerd</i>											
BT	46.22 (1.08)	46.98 (0.88)	0.25	Mond. taal	3.13 (0.17)	3.82 (0.14)	8.42**	Mond. taal	3.17 (0.21)	3.80 (0.15)	5.18*
Formulier	3.40 (0.12)	3.56 (0.09)	1.04	Begr. lezen	3.36 (0.26)	3.42 (0.25)	0.02	Begr. lezen	2.87 (0.25)	3.24 (0.17)	1.19
<i>Codegerelateerd</i>											
				Tech. lezen	3.28 (0.18)	3.56 (0.16)	1.10	Tech. lezen	3.09 (0.20)	3.55 (0.16)	2.74
				Spelling	3.79 (0.24)	3.47 (0.22)	0.88	Spelling	3.34 (0.25)	3.72 (0.20)	1.14
				Schrijven	3.25 (0.16)	3.35 (0.14)	0.19	Schrijven	3.50 (0.17)	3.23 (0.13)	1.29

\*\*ps .01; \*ps .05; #ps .10

Op vier maten – beoordeelde conceptuele vaardigheden in groep 2, het rapportcijfer voor mondeling taalgebruik in groep 3, en de SVS en het rapportcijfer voor mondeling taalgebruik in groep 4 – werden wel significante effecten van Opstap Opnieuw vastgesteld. Deze effecten, die in het geval van beoordeelde conceptuele vaardigheden en de SVS als klein tot middelgroot (respectievelijk Cohen's  $d=0.43$  en  $0.47$ ) en in het geval van de rapportcijfers voor mondelinge taal als middelgroot tot groot (respectievelijk Cohen's  $d=0.75$  en  $0.64$ ) kunnen worden gekenmerkt, zijn echter *in het nadeel* van Opstapdeelname.

Vanwege het contra-intuïtieve karakter van een negatief programma-effect – het lijkt onlogisch dat een programma dat beoogt de (taal)ontwikkeling van kinderen te stimuleren, juist een ongunstig effect heeft op die ontwikkeling – is allereerst de mogelijke invloed van andere, niet-gecontroleerde variabelen onderzocht. Aan het begin van Hoofdstuk 5 is ingegaan op algemene demografische variabelen (gezinsamenstelling, opleidingsniveau van de vader en, eventueel, verblijfsduur van vader en/of moeder) en de taalsituatie in de allochtone gezinnen (dominante taal van de moeder, taalkeuze in interacties tussen ouders onderling, tussen ouder en kind en tussen kinderen onderling). Vergelijking van de Opstap- en geen-Opstapgroep op deze variabelen laat significante tussengroepsverschillen zien wat betreft:

- de aanwezigheid van jongere kinderen in het gezin: 73.2 procent van de Opstapouders heeft, naast het onderzochte kind, nog jongere kinderen; in de geen-Opstapgroep is dat voor 46.6 procent van de ouders het geval ( $\chi^2(1)=6.97$ ,  $p=.008$ );
- de aanwezigheid van kinderen van middelbare-schoollleeftijd: 22.0 procent van de Opstapouders heeft kinderen van middelbare-schoollleeftijd; in de geen-Opstapgroep is dat voor 3.4 procent van de ouders het geval ( $\chi^2(1)=8.33$ ,  $p=.004$ ).<sup>9</sup>

Van de eerste variabele kan worden verondersteld dat ze de scores van de Opstapgroep negatief heeft beïnvloed. De aanwezigheid van jongere kinderen impliceert immers vaak dat ouders minder aandacht kunnen besteden aan de andere kinderen in het gezin, hetgeen ongunstige consequenties zou kunnen hebben voor de ontwikkeling van de laatsten (zie ook Lefebvre & Merrigan, 1998). Nadere analyse laat zien dat de variabele alleen is gerelateerd aan beoordeelde conceptuele vaardigheden in groep 2: kinderen met jongere broertjes of zusjes scoren significant lager op die maat (overigens alleen op  $p \leq .10$ -niveau) dan kinderen met alleen oudere of geen broers/zussen (de gemiddelde scores zijn respectievelijk 3.51 (SD=0.97) en 3.85 (SD=0.96);  $t(97)=-1.72$ ,  $p=.088$ ). Omdat er geen relatie is met de andere geletterdheidsmaten lijkt het tussengroepsverschil op deze variabele onvoldoende verklaring te bieden voor de gevonden resultaten. Ten aanzien van de aanwezigheid van kinderen van middelbare-schoollleeftijd wordt juist verondersteld dat die, met name in allochtone gezinnen, een gunstige invloed

heeft op schoolresultaten (cf. Gregory, 1998; Williams & Gregory, 2001; zie ook paragraaf 3.4.6). Nadere analyse liet evenwel geen significante scoreverschillen zien tussen leerlingen uit gezinnen met en zonder kinderen van middelbare-schoolleeftijd.

De onverwachte verschillen tussen de Opstap- en geen-Opstapgroep op de rapportcijfers voor mondeling taalgebruik in groep 3 en 4 kunnen, vanwege het relatief grote aantal ontbrekende scores op deze maten, mede zijn veroorzaakt door onbetrouwbaarheid in toetsing. Controle van de assumpties van de beide covariantieanalyses laat zien dat er in het geval van het rapportcijfer voor mondelinge taal in groep 3 sprake is van een schending van één van die assumpties, de assumptie van de homogeniteit van regressielijnen (cf. Field, 2000).<sup>10</sup>

Niet-geobserveerde tussengroepsverschillen in achtergrondkenmerken vormen een laatste mogelijke verklaring voor de achterblijvende scores van de Opstap-leerlingen. Selectie speelt een belangrijke rol bij participatie in Opstap Opnieuw. Programmacoördinator en buurtmoeder benaderen de ouders van potentiële Opstapkinderen op basis van overleg met kleuterleerkrachten. Het is aannemelijk dat leerkrachten juist die kinderen voor deelname voorstellen die het programma naar hun oordeel het hardste nodig hebben, i.e. de kinderen met de grootste aanvangsachterstand (zie ook Butalid-Echaves, 1997). Hoewel via de gepresenteerde covariantieanalyses is gecorrigeerd voor een aantal bewezen indicatoren voor achterstand (SES, etniciteit, geletterd gezinsklimaat), konden vanwege het ontbreken van een voormeting de feitelijke ontwikkelingsverschillen tussen de Opstap- en geen-Opstapgroep bij de start van het programma echter niet worden vastgesteld.

### **Vergelijking van de centrum- en geen-centrumgroep**

Tabel 6.15 laat zien dat de centrum- en geen-centrumgroep (respectievelijk N=73 en N=43) aan het einde van groep 2 alleen significant verschillen in etniciteit. Uit inspectie van de achtergrondkenmerken in groep 3 (niet gepresenteerd) komt eenzelfde beeld naar voren. In groep 4 blijkt er, naast het verschil in etnische achtergrond, sprake van significante verschillen in sociaal-economische status en geletterd gezinsklimaat. In Tabel 6.16 worden de resultaten van de covariantieanalyses naar het effect van centrumbezoek gepresenteerd. Op basis van de vergelijking van achtergrondkenmerken is in de analyse van de scores in groep 2 en 3 gecorrigeerd voor het effect van etniciteit. In de analyse van de scores in groep 4 is gecorrigeerd voor het effect van SES, etniciteit en geletterd gezinsklimaat.



Tabel 6.15: Vergelijking van de centrum- en geen-centrumgroep op de drie matching-variabelen en geletterd gezinsklimaat

	+Centrum		-Centrum		
SES (min=1; max=5)	3.26 (0.83)		2.98 (1.10)		$t(114)=1.57, p=.120$
<b>Sekse</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	
Jongens	36	49.3	26	60.5	$\chi^2(1)=1.35, p=.245$
Meisjes	37	50.7	17	39.5	
<b>Etniciteit</b>					
Autochtoon	37	50.7	11	25.6	$\chi^2(1)=7.03, p=.008$
Allochtoon	36	49.3	32	74.4	
<b>Geletterd gezinsklimaat</b>					
Gunstig	52	82.5	25	69.4	$\chi^2(1)=2.27, p=.132$
Ongunstig	11	17.5	11	30.6	

In groep 2 en 3 behalen de leerlingen uit de centrumgroep in de meeste gevallen de hoogste scores. Op vier maten – het tweede en derde onderdeel van het beoordelingsformulier ontluikende geletterdheid, de totaalscore op dat formulier en het rapportcijfer voor mondeling taalgebruik in groep 3 – zijn die verschillen significant (op het  $p \leq .10$ -niveau). In de eerste drie gevallen is er sprake van kleine tot middelgrote effecten (respectievelijk Cohen's  $d=0.35, 0.32$  en  $0.39$ ), in het laatste geval van een middelgroot tot groot effect (Cohen's  $d=0.58$ ). Het effect op mondeling taalgebruik moet vanwege het grote aantal ontbrekende waarden op deze variabele met de nodige voorzichtigheid worden beschouwd.<sup>11</sup>

Net als in het geval van de analyse naar de effectiviteit van Opstapdeelname, bestaat ook hier de mogelijkheid dat de uitkomsten het gevolg zijn van niet-gecontroleerde verschillen in achtergrondkenmerken. Daarom zijn de centrum- en geen-centrumgroep, net als de Opstap- en geen-Opstapgroep, vergeleken op de in Hoofdstuk 5 beschreven demografische variabelen en aspecten van de thuistaalsituatie. Op geen van de variabelen bleek er echter sprake van significante tussengroepsverschillen. Met andere woorden, de resultaten van de analyse lijken, anders dan uit eerder onderzoek (cf. Driessen, 2003) naar voren kwam, te duiden op daadwerkelijke positieve effecten van centrumbezoek.

Opmerkelijk is wel dat de geobserveerde effecten zich concentreren op leerkrachtoordelen en niet worden weerspiegeld in de scores op verwante toetsen. Zo lijkt het vreemd dat de verschillen op beoordeelde metalinguïstische vaardigheden en schriftoriëntatie niet terugkeren in de resultaten op het tweede onderdeel van de Begrippentoets. Mogelijk is die discrepantie het gevolg van het feit dat de drie maten minder verwant zijn dan aanvankelijk werd aangenomen. Zo zou kunnen worden gesteld dat deel 2 van de Begrippentoets – anders dan de genoemde onderdelen van het beoordelingsformulier – niet alleen betrekking heeft op codegerelateerde, maar ook op begripsgerelateerde vaardigheden: de items in dat deel van de toets gaan wel over geschreven taal – kinderen krijgen een serie letters

Tabel 6.16: Resultaten van de covariantieanalyses met 'wel/geen centrumbezoek' als onafhankelijke variabele: geschatte marginale gemiddelden en standard errors na correctie voor etniciteit (in groep 2 en 3) en SES, etniciteit en geletterd gezinsklimaat (in groep 4); F-waarden

Groep 2	+Centrum	-Centrum	F	Groep 3	+Centrum	-Centrum	F	Groep 4	+Centrum	-Centrum	F
				Toetsen				Toetsen			
<i>Begripsgerelateerd</i>											
BT 1	31.18 (0.52)	32.25 (0.73)	1.38	WST	32.60 (0.74)	32.62 (1.03)	0.00	WST	36.96 (0.76)	38.75 (1.10)	1.68
Formulier 1	3.70 (0.09)	3.54 (0.12)	1.08	SBR	94.13 (1.47)	92.68 (2.09)	0.31	SBR	99.66 (0.70)	101.04 (1.01)	1.18
				SVR	101.81 (1.75)	101.00 (2.49)	0.07	SVR	109.62 (1.80)	116.86 (2.60)	4.85*
<i>Codegerelateerd</i>											
BT 2	14.69 (0.51)	13.89 (0.71)	0.82	DMT	90.58 (6.00)	86.16 (8.49)	0.17	DMT	166.01 (6.61)	160.69 (9.53)	0.20
Formulier 2	3.76 (0.10)	3.46 (0.13)	3.40#	SVS	112.07 (0.95)	110.58 (1.32)	0.81	SVS	122.55 (0.97)	122.31 (1.39)	0.02
Formulier 3	3.04 (0.11)	2.73 (0.15)	2.76#								
<i>Rapporten</i>											
<i>Begripsgerelateerd</i>											
Totaal	46.98 (0.85)	45.56 (1.11)	1.00	Mond. taal	3.70 (0.12)	3.21 (0.18)	5.14*	Mond. taal	3.46 (0.14)	3.85 (0.22)	2.16
Formulier	3.56 (0.08)	3.29 (0.11)	3.58#	Begr. lezen	3.33 (0.21)	3.55 (0.34)	0.28	Begr. lezen	2.89 (0.15)	3.60 (0.23)	6.21*
<i>Codegerelateerd</i>											
				Tech. lezen	3.46 (0.14)	3.41 (0.20)	0.04	Tech. lezen	3.32 (0.14)	3.46 (0.20)	0.30
				Spelling	3.74 (0.19)	3.38 (0.27)	1.06	Spelling	3.52 (0.18)	3.67 (0.26)	0.21
				Schrijven	3.34 (0.12)	3.22 (0.17)	0.32	Schrijven	3.30 (0.12)	3.40 (0.18)	0.19

\*p<.05; #p<.10

of woorden voorgelegd –, maar de vragen die worden gesteld betreffen in eerste instantie de kennis van concepten (“Zet een rondje om het *tweede* woord.”).

Die verklaring neemt overigens niet weg dat de betere scores van de centrumkinderen mogelijk een gevolg zijn van ‘positieve beeldvorming’. Het zou kunnen zijn dat leerkrachten een gunstiger beeld hebben van leerlingen die een peuterspeelzaal of kinderdagverblijf hebben bezocht en hun op basis daarvan – en dus niet op basis van een objectieve meting – een hogere beoordeling geven (zie ook de beschrijving van het ‘Pygmalion-effect’ in paragraaf 2.2.2). Met name gezien het feit dat de beoordeling aan het einde van groep 2 plaatsvond, is dat echter niet waarschijnlijk. Het lijkt logischer dat een leerkracht bij zijn of haar oordeel uitgaat van actuele, direct observeerbare vaardigheden dan dat hij/zij zich baseert op de wetenschap dat een kind twee jaar voor beoordeling een kindercentrum heeft bezocht.

De effecten die in groep 2 en 3 werden gevonden, zijn in groep 4 niet langer zichtbaar. Wat de SVR en het rapportcijfer voor begrijpend lezen betreft is er zelfs sprake van middelgrote tot grote negatieve effecten van centrumbezoek (respectievelijk Cohen’s  $d=0.55$  en  $0.70$ ). Deze negatieve effecten lijken, net als de hiervoor gevonden positieve effecten, niet voort te komen uit ongecontroleerde tussengroepsverschillen in achtergrondkenmerken. Hoewel vergelijking van de centrum- en geen-centrumgroep op de demografische variabelen enkele significante verschillen laat zien – in de geen-centrumgroep zijn, althans op dit meetmoment, significant vaker oudere kinderen en kinderen van middelbare-schoolleeftijd aanwezig (respectievelijk  $\chi^2(1)=3.88$ ,  $p=.049$ ;  $\chi^2(1)=4.91$ ,  $p=.027$ ) – bleek uit nadere analyse dat geen van beide variabelen is gerelateerd aan de scores op de SVR en het rapportcijfer voor begrijpend lezen.

Selectieve uitval vormt een alternatieve verklaring voor de geobserveerde negatieve effecten. Zoals eerder aangegeven, is er tussen groep 3 en 4 een aantal leerlingen uitgevallen. Mogelijk presteerden de uitvallers uit de geen-centrumgroep slechter dan die uit de centrumgroep, waardoor de gemiddelde scores van de eerstgenoemde groep zijn gestegen. Net als in paragraaf 6.1 is door middel van bijschatting nagegaan wat de gemiddelde scores van de beide groepen (waarschijnlijk) zouden zijn geweest als er geen sprake was van uitval. Voor zowel de SVR als het rapportcijfer voor begrijpend lezen heeft die bijschatting plaatsgevonden op basis van de SVR-scores in groep 3.<sup>12</sup> Nieuwe covariantieanalyses, waarin de bijgeschatte scores van de uitvallers zijn opgenomen, laten nu nauwelijks meer tussengroepsverschillen zien:

- op de SVR scores de centrum- en geen-centrumgroep respectievelijk 110.90 (SE=1.65) en 112.64 (SE=2.32). Dit verschil is niet significant ( $F(1,99)=0.36$ ,  $p=.549$ );



- op het rapportcijfer voor begrijpend lezen scoren de centrum- en geen-centrumgroep respectievelijk 3.01 (SE=0.13) en 3.27 (SE=0.19). Ook dit verschil is niet significant ( $F(1,82)=1.28$ ,  $p=.262$ ).

### Vergelijking van de combinatie- en geen-combinatiegroep

Vergelijking van de achtergrondkenmerken van de combinatie- en geen-combinatiegroep (respectievelijk  $N=31$  en  $N=65$ ), samengevat in Tabel 6.17, laat zien dat beide groepen aan het einde van groep 2 significant verschillen in sociaal-economische status en etnische achtergrond. Vergelijking van de achtergrondkenmerken in groep 3 en 4 laat zien dat die verschillen ook daar optreden. In alle uitgevoerde covariantieanalyses (zie Tabel 6.18) zijn SES en etniciteit daarom als covariaten opgenomen.

Tabel 6.17: Vergelijking van de combinatie- en geen-combinatiegroep op de drie matching-variabelen en geletterd gezinsklimaat

	+Combinatie		-Combinatie		
SES (min=1; max=5)	2.81	(0.87)	3.29	(0.90)	$t(94)=-2.50$ , $p=.014$
Sekse	N	%	N	%	
Jongens	16	51.6	34	52.3	$\chi^2(1)=0.00$ , $p=.949$
Meisjes	15	48.4	31	47.7	
Etniciteit					
Autochtoon	6	19.4	32	49.2	$\chi^2(1)=7.83$ , $p=.005$
Allochtoon	25	80.6	33	50.8	
Geletterd gezinsklimaat					
Gunstig	18	78.3	43	74.1	$\chi^2(1)=0.15$ , $p=.698$
Ongunstig	5	21.7	15	25.9	

Vergelijking van de combinatie- en geen-combinatiegroep laat een opvallend onderscheid zien tussen de resultaten in groep 2 en 3 en die in groep 4. In groep 2 en 3 zijn de meeste verschillen in scores op de geletterdheidsmaten in het voordeel van de eerste groep. Geen van die verschillen is echter statistisch significant. In groep 4 zijn alle tussengroepsverschillen juist in het voordeel van de geen-combinatiegroep. Op zes van de maten – de SBR, DMT, SVS en de rapportcijfers voor technisch lezen, spelling en begrijpend lezen – zijn die verschillen significant. In de eerste vijf gevallen is er sprake van kleine tot middelgrote effecten (respectievelijk Cohen's  $d=0.43$ ,  $0.50$ ,  $0.44$ ,  $0.44$  en  $0.46$ ). Voor het rapportcijfer voor begrijpend lezen is er sprake van een middelgroot tot groot effect (Cohen's  $d=0.66$ ).

Net als bij de voorgaande analyses is nagegaan of de combinatie- en geen-combinatiegroep verschillen in niet-gecontroleerde achtergrondkenmerken (i.e. de eerder genoemde demografische variabelen en aspecten van de thuistaalsituatie). Op geen van de drie meetmomenten werden dergelijke verschillen gevonden. Ten

Tabel 6.18: Resultaten van de covariantieanalyses met 'wel/geen combinatie' als onafhankelijke variabele: geschatte marginale gemiddelden en standard errors na correctie voor SES en etniciteit; F-waarden

Groep 2	+Combinatie	-Combinatie	F	Groep 3	+Combinatie	-Combinatie	F	Groep 4	+Combinatie	-Combinatie	F
Toetsen											
<i>Begripsgerelateerd</i>											
BT 1	31.18 (0.84)	31.04 (0.58)	0.02	WST	32.34 (1.25)	32.55 (0.79)	0.02	WST	36.91 (1.11)	37.78 (0.72)	0.41
Formulier 1	3.58 (0.15)	3.61 (0.10)	0.04	SBR	94.86 (2.58)	92.77 (1.61)	0.45	SBR	98.34 (1.14)	100.73 (0.74)	2.93#
				SVR	100.33 (2.86)	102.10 (1.78)	0.27	SVR	109.80 (2.87)	112.00 (1.87)	0.39
<i>Codegerelateerd</i>											
BT 2	14.49 (0.80)	14.25 (0.56)	0.06	DMT	78.21 (9.76)	94.83 (6.18)	1.98	DMT	149.57 (9.91)	174.14 (6.45)	4.08*
Formulier 2	3.67 (0.16)	3.66 (0.11)	0.00	SVS	112.56 (1.64)	111.51 (1.00)	0.28	SVS	120.57 (1.47)	123.76 (0.96)	3.12#
Formulier 3	3.06 (0.16)	2.87 (0.11)	0.91								
Rapporten											
<i>Begripsgerelateerd</i>											
BT	46.44 (1.37)	46.28 (0.93)	0.01	Mond. taal	3.62 (0.22)	3.49 (0.14)	0.21	Mond. taal	3.36 (0.20)	3.54 (0.14)	0.52
Formulier	3.48 (0.13)	3.45 (0.09)	0.05	Begr. lezen	3.42 (0.33)	3.35 (0.20)	0.03	Begr. lezen	2.59 (0.25)	3.28 (0.15)	5.25*
<i>Codegerelateerd</i>											
				Tech. lezen	3.48 (0.22)	3.37 (0.14)	0.17	Tech. lezen	3.06 (0.22)	3.53 (0.14)	3.15#
				Spelling	4.06 (0.30)	3.51 (0.18)	2.27	Spelling	3.19 (0.26)	3.78 (0.17)	3.44#
				Schrijven	3.34 (0.20)	3.29 (0.13)	0.06	Schrijven	3.40 (0.18)	3.45 (0.12)	0.03

\*ps .05; #ps .10

aanzien van de scores in groep 2 en 3 lijkt de conclusie dan ook gerechtvaardigd dat deelname aan twee VVE-activiteiten niet meer effect sorteert dan deelname aan één activiteit. De negatieve effecten op de zes geletterdheidsmaten in groep 4 zijn daarmee echter niet verklaard. Vanwege het contra-intuïtieve karakter van deze effecten is gezocht naar alternatieve verklaringen. De resultaten op twee van de maten – de SVS en het rapportcijfer voor technisch lezen – lijken opnieuw te zijn beïnvloed door selectieve uitval. Net als bij de analyses naar het effect van centrumbezoek zijn de ontbrekende scores van de uitvallers (elf in totaal) bijgeschat<sup>13</sup> en opgenomen in nieuwe covariantieanalyses. Uitkomsten van deze nieuwe analyses laten voor de SVS en het rapportcijfer voor technisch lezen geen significante verschillen meer zien tussen de combinatie- en geen-combinatiegroep (respectievelijk  $F(1,84)=2.69$ ,  $p=.105$  en  $F(1,83)=1.81$ ,  $p=.182$ ). Op de SBR, DMT en de rapportcijfers voor begrijpend lezen en spelling blijven de significante verschillen tussen beide groepen, na bijschatting van de ontbrekende scores van uitvallers, behouden (SBR:  $F(1,83)=2.79$ ,  $p=.099$ ; DMT:  $F(1,84)=3.10$ ,  $p=.082$ ; rapportcijfer begrijpend lezen:  $F(1,68)=5.44$ ,  $p=.023$ ; rapportcijfer spelling:  $F(1,84)=2.97$ ,  $p=.088$ ). In deze gevallen lijkt er dus inderdaad sprake van negatieve ‘combinatie’-effecten. Wat de DMT betreft moet die conclusie overigens met voorzichtigheid worden beschouwd: controle van de assumpties van de ANCOVA laat zien dat er voor deze maat sprake is van een schending van de assumptie van de homogeniteit van regressielijnen.<sup>14</sup>

Het ontbreken van effecten in groep 2 en 3 en de aanwezigheid van negatieve effecten in groep 4 lijken in tegenspraak met de in eerder onderzoek vastgestelde positieve effecten van gecombineerde gezins- en centrumgerichte activiteiten (zie bijvoorbeeld de meta-analyse van Blok *et al.* (2005) besproken in paragraaf 2.1). Er moet echter worden aangetekend dat er in het onderhavige onderzoek, anders dan in de studies die Blok *et al.* bespraken, geen sprake was van een ‘echt’ gecombineerd programma. Opstapdeelname en centrumbezoek waren twee afzonderlijke activiteiten: van afstemming tussen het aanbod in de ene activiteit en dat in de andere activiteit was geen sprake.

## Samenvatting

Op basis van de in deze paragraaf gepresenteerde analyses kunnen drie conclusies worden getrokken. Allereerst lijkt deelname aan Opstap Opnieuw geen positieve invloed te hebben op de geletterdheidsscores van de onderzochte kinderen. In sommige gevallen was er zelfs sprake van negatieve programma-effecten. Centrumbezoek, daarentegen, lijkt wel enkele positieve effecten te sorteren: zo werden er significante tussengroepsverschillen gevonden in het voordeel van de centrumgroep in door de leerkracht beoordeelde ontlukende geletterde vaardigheden in groep 2 en het rapportcijfer voor mondeling taalgebruik in groep 3 (zij het op het  $p \leq .10$ -niveau). Tot slot lijkt participatie in twee VVE-activiteiten niet gunstiger dan



participatie in één enkele activiteit: de leerlingen uit de combinatiegroep scoorden niet significant hoger, en soms zelfs significant lager dan de leerlingen uit de geen-combinatiegroep. Die laatste observatie lijkt overigens ten dele het gevolg van selectieve uitval en onbetrouwbaarheid in toetsing.

## 6.5 Samenvatting

In dit hoofdstuk werd gezocht naar een antwoord op de eerste onderzoeksvraag, ‘in hoeverre is deelname aan voor- en vroegschoolse stimuleringsactiviteiten van invloed op de geletterde ontwikkeling van kinderen, en is hierbij sprake van een verschil tussen gezinsgerichte en centrumgerichte activiteiten?’. Om die vraag te beantwoorden werden vier stappen genomen. In de eerste stap werd een globale vergelijking gemaakt tussen de geletterdheidsscores van de vier onderzoeksgroepen. Daaruit kwamen, met name in groep 2, aanzienlijke tussengroepsverschillen naar voren, veelal in het voordeel van de centrumgroep. In groep 3 en 4 concentreerden die zich op de maten voor begripssgerelateerde vaardigheden. Vanwege de eerder geobserveerde variatie tussen de condities in achtergrondkenmerken, werd in de tweede stap de relatie tussen die kenmerken (meer specifiek, etnische achtergrond, sociaal-economische status en geletterd gezinsklimaat) en scores op de geletterdheidsmaten onderzocht. De drie variabelen bleken inderdaad significante effecten te sorteren, die zich in groep 3 en 4 opnieuw beperkten tot de begripssgerelateerde maten. Vanwege de aard van het databestand werd de ‘conditie’-variabele in de derde stap omgezet in drie dichotome variabelen (wel/geen Opstapdeelname, wel/geen centrumbezoek, wel/geen combinatie van activiteiten), waarmee in de vierde en laatste stap definitieve analyses werden uitgevoerd. Uit die analyses bleek dat alleen centrumbezoek – in beperkte mate – bijdroeg aan de geletterde ontwikkeling van de onderzochte kinderen. Opstapdeelname had geen effect, noch afzonderlijk, noch in combinatie met centrumbezoek.

Aangetekend moet worden dat de laatste conclusies zijn gebaseerd op een *algemene* analyse van de effectiviteit van de VVE-activiteiten. In die analyse werd geen rekening gehouden met verschillen in uitvoeringscontext. Zoals bleek uit Hoofdstuk 4 varieerde de uitvoeringskwaliteit van de onderzochte activiteiten: zo werd het Opstapprogramma niet door alle deelnemende gezinnen op dezelfde manier en onder dezelfde omstandigheden uitgevoerd en verschilden de betrokken kindercentra danig in organisatie en werkwijze. Uit Hoofdstuk 5 kwam naar voren dat ook de gezinsachtergrond van de kinderen die aan de activiteiten hebben deelgenomen, varieert. De tweede onderzoeksvraag heeft betrekking op een mogelijke differentiatie in effecten. Het is denkbaar dat, hoewel Opstap Opnieuw over het geheel geen effect lijkt te sorteren, bepaalde Opstapleerlingen – leerlingen uit gezinnen waar het programma intensief en onder gunstige condities is

uitgevoerd – wel profijt hebben van deelname. Op dezelfde manier kan worden verondersteld dat kinderen onder bepaalde omstandigheden meer baat hebben bij centrumbezoek. Op die mogelijke differentiatie in effecten wordt ingegaan in Hoofdstuk 7.

## Noten

<sup>1</sup> Bij de interpretatie van effectgrootten wordt uitgegaan van Cohens (1988) onderscheid tussen kleine effecten ( $\eta^2=.01$ ), middelgrote effecten ( $\eta^2=.06$ ) en grote effecten ( $\eta^2=.14$ ).

<sup>2</sup> Er zijn significante correlaties tussen het tweede onderdeel van de Begrippentoets en, respectievelijk, de DMT ( $r=.33$ ,  $p=.003$ ), de SVS ( $r=.41$ ,  $p<.001$ ), het rapportcijfer voor technisch lezen ( $r=.44$ ,  $p<.001$ ), het rapportcijfer voor spelling ( $r=.60$ ,  $p<.001$ ) en het rapportcijfer voor schrijftechniek ( $r=.35$ ,  $p=.001$ ). Ook zijn er significante correlaties tussen beoordeeld metalinguïstisch bewustzijn en, respectievelijk, de SVS ( $r=.28$ ,  $p=.004$ ), het rapportcijfer voor spelling ( $r=.34$ ,  $p=.005$ ) en het rapportcijfer voor schrijftechniek ( $r=.22$ ,  $p=.028$ ). Tot slot zijn er significante correlaties tussen beoordeelde schriftoriëntatie en, respectievelijk, de DMT ( $r=.21$ ,  $p=.034$ ) en het rapportcijfer voor schrijftechniek ( $r=.20$ ,  $p=.041$ ).

<sup>3</sup> De resultaten van ANOVA's op basis van bijgeschatte scores zijn als volgt: DMT:  $F(3,109)=1.17$ ,  $p=.326$ ; SVS:  $F(3,107)=1.04$ ,  $p=.377$ ; rapportcijfer voor technisch lezen:  $F(3,109)=1.57$ ,  $p=.202$ ; rapportcijfer voor spelling:  $F(3,75)=1.25$ ,  $p=.298$ ; rapportcijfer voor schrijftechniek:  $F(3,109)=0.72$ ,  $p=.544$ .

<sup>4</sup> Zie paragraaf 4.2.3, noot 22.

<sup>5</sup> Bij de interpretatie van effectgrootten wordt uitgegaan van Cohens (1988) onderscheid tussen kleine effecten (Cohen's  $d=.20$ ), middelgrote effecten (Cohen's  $d=.50$ ) en grote effecten (Cohen's  $d=.80$ ).

<sup>6</sup> Dat wil zeggen: de verwachte achterstanden van lage-SES-leerlingen blijven beperkt vanwege de sterke focus van het vroege lees- en schrijfonderwijs op de verwerving van technische of codegerelateerde vaardigheden.

<sup>7</sup> Leeftijd is als mogelijke covariaat buiten beschouwing gelaten. Hoewel leeftijd bij aanvang van het onderwijs mogelijk van invloed is op schoolscores, is het waarschijnlijk dat het belang van leeftijd afneemt naarmate leerlingen langer hetzelfde onderwijsaanbod krijgen. Bovendien bleek leeftijd nauwelijks gerelateerd aan geletterdheidsscores: alleen in het geval van de totaalscore op de Begrippentoets en de SBR in groep 3 is er sprake van significante correlaties, waarvan één overigens negatief (respectievelijk  $r=.20$ ,  $p=.030$  en  $r=-.29$ ,  $p=.003$ ). Sekse is om meerdere redenen wel opgenomen als mogelijke covariaat. Allereerst laat onderzoek zien dat er duidelijke verschillen zijn in de wijze waarop leerkrachten de taalvaardigheid van jongens en meisjes beoordelen (cf. Vermeer, 2002a). Daarnaast laat een globale vergelijking van de hier onderzochte jongens en meisjes significante verschillen zien op diverse geletterdheidsmaten (deel 2

van de Begrippentoets, deel 2 van het observatieformulier ontluikende geletterdheid, de totaalscore op dat formulier, het rapportcijfer voor mondeling taalgebruik in groep 3 en 4, en het rapportcijfer voor schrijftechniek in groep 4).

<sup>8</sup> Voor SES is gebruik gemaakt van de oorspronkelijke vijfpuntsschaal (zie paragraaf 3.3.1).

<sup>9</sup> Opnieuw is hier uitgegaan van de situatie *aan het begin* van de onderzoeksperiode. Deze verschillen treden evenwel ook op aan het einde van groep 3 en 4. Overigens zijn bij de vergelijking van de achtergrondkenmerken in groep 2 en 4 de kinderen voor wie informatie over het geletterde gezinsklimaat ontbrak (zie eerdere opmerking) achterwege gelaten.

<sup>10</sup> Die assumptie wordt gecontroleerd door na te gaan of er sprake is van significante interactie-effecten tussen de onafhankelijke variabele (in dit geval: wel/geen Opstapdeelname) en één of meerdere covariaten. Er blijkt hier inderdaad sprake van een significant interactie-effect van wel/geen Opstapdeelname en sociaal-economische status ( $F(2,67)=4.01$ ,  $p=.023$ ).

<sup>11</sup> Controle van de assumpties laat zien dat er bij de analyse van deze variabele sprake is van een schending van de assumptie van de homogeniteit van regressielijnen: de interactie tussen de variabelen 'wel/geen centrumbezoek' en 'etniciteit' is significant ( $F(2,69)=6.47$ ,  $p=.003$ ).

<sup>12</sup> Bijschatting van ontbrekende scores op het rapportcijfer voor begrijpend lezen in groep 4 zou bij voorkeur plaats hebben moeten vinden op basis van de scores op het rapportcijfer voor begrijpend lezen in groep 3. Vanwege het te grote aantal missing values op die laatste maat – van maar vier van de uitvallers was een rapportcijfer bekend – is ervoor gekozen bijschatting te baseren op de SVR-scores in groep 3. De SVR meet hetzelfde construct (begrijpend lezen) en er is een sterke correlatie tussen deze maat en het rapportcijfer voor begrijpend lezen in groep 4 ( $r=.52$ ,  $p<.001$ ).

<sup>13</sup> De scores op de SBR, DMT, SVS en het rapportcijfer voor technisch lezen zijn bijgeschat op basis van de scores op dezelfde maten in groep 3. De rapportcijfers voor begrijpend lezen en spelling zijn – vanwege het te grote aantal missing values op diezelfde rapportcijfers in groep 3 – bijgeschat op basis van, respectievelijk, de SVR-scores en de SVS-scores in groep 3.

<sup>14</sup> Wat de DMT betreft is er sprake van een significant interactie-effect van wel/geen combinatie en SES ( $F(2,76)=3.74$ ,  $p=.028$ ).



# Effectiviteit van VVE-deelname in relatie tot uitvoeringsaspecten en gezinsachtergrond

Uit Hoofdstuk 6 kwam naar voren dat deelname aan Opstap Opnieuw niet bijdroeg aan de ontluikende en vroege conventionele geletterdheid van de kinderen uit de steekproef. Centrumbezoek deed dat wel, zij het in beperkte mate. Bij de analyses die in dat hoofdstuk werden gepresenteerd, werd echter geen rekening gehouden met de mogelijkheid van een differentiatie in effecten. Zo is het denkbaar dat deelname aan het Opstapprogramma *onder bepaalde omstandigheden en voor bepaalde kinderen* wel positieve resultaten oplevert, ondanks het feit dat de globale analyses uit Hoofdstuk 6 op het tegendeel duiden. Op dezelfde manier kan worden verondersteld dat de effectiviteit van voorschoolse kindercentra wordt beïnvloed door de organisatie en werkwijze van die centra en de achtergrond van de kinderen die deze bezoeken. De tweede onderzoeksvraag van de onderhavige studie had betrekking op deze potentiële differentiatie in effecten. In dit hoofdstuk wordt de invloed van twee mogelijke bronnen van differentiatie nagegaan: aspecten van de uitvoering van de onderzochte VVE-activiteiten (paragraaf 7.1) en kenmerken van de gezinsachtergrond van deelnemende kinderen (paragraaf 7.2).

## 7.1 Relatie tussen de effectiviteit van VVE-deelname en aspecten van de uitvoering van de onderzochte activiteiten

Op basis van de in paragraaf 2.3.1 besproken onderzoeksliteratuur werd verondersteld dat de positieve werking van gezinsprogramma's als Opstap Opnieuw mede afhankelijk is van de nauwgezetheid waarmee en de condities waaronder ze worden uitgevoerd (cf. Gray & Wandersman, 1980; Gomby, Culross & Behrman, 1999; Brooks-Gunn, Berlin & Sidle Fuligni, 2000). Om daarvan een indicatie te krijgen hebben de buurtmoeders van het Opstapproject voor elk gezin dat ze hebben begeleid een beoordelingsformulier ingevuld, wat resulteerde in een zogenaamd 'uitvoeringsprofiel' (voor een beschrijving van de samenstelling van deze profielen, zie paragraaf 4.1.3). Om het verband na te gaan tussen de effectiviteit van Opstap Opnieuw en uitvoeringsaspecten, worden deze profielen in

paragraaf 7.1.1 gerelateerd aan de geletterdheidsscores van de onderzochte leerlingen.

De effecten van activiteiten die in voorschoolse kindercentra plaatsvinden worden, naar mag worden aangenomen, beïnvloed door kenmerken van de organisatie en werkwijze van die centra (cf. Helburn & Howes, 1996; Lamb, 1997; Etheridge Smith, 2005; zie ook paragraaf 2.3.2). Ook daarover zijn, via interviews met de leidsters van de in het onderzoek betrokken kindercentra, gegevens verzameld. Op basis daarvan konden twee centrumtypen worden onderscheiden (zie paragraaf 4.2.3). In paragraaf 7.1.2 worden deze centrumtypen, op dezelfde manier als de genoemde Opstapprofielen, in verband gebracht met de geletterdheidsscores van de leerlingen.

### **7.1.1 Relatie tussen de effectiviteit van Opstapdeelname en aspecten van de programma-uitvoering**

Bij de analyse van de relatie tussen de effectiviteit van Opstap Opnieuw en de uitvoering van het programma speelden enkele problemen, die ertoe hebben geleid dat niet alle onderzochte leerlingen in deze analyse konden worden opgenomen. Hieronder wordt eerst op die problemen ingegaan, waarna de selectie van leerlingen voor de uiteindelijke analyse wordt toegelicht. Vervolgens worden de resultaten van die analyse gepresenteerd.

Op basis van de resultaten van het beoordelingsformulier, waarin de buurtmoeders van Opstap Opnieuw werd gevraagd een beeld te geven van de programma-uitvoering in de gezinnen die ze hebben begeleid en van de omstandigheden waaronder die uitvoering plaatsvond, werden de volgende drie uitvoeringsprofielen onderscheiden:

- ‘nauwgezette uitvoering onder gunstige condities’. In de 26 gezinnen met dit profiel werden de meeste van de geplande dagtaken uitgevoerd, werd het merendeel van de huisbezoeken afgelegd en bezochten de ouders bijna alle groepsbijeenkomsten. Ook de omstandigheden waaronder de uitvoering plaatsvond waren gunstig: alle 26 gezinnen hebben aan beide programmajaren deelgenomen, maakten gebruik van een programmaversie in de eerste of best beheerste taal en werden begeleid door een buurtmoeder met dezelfde taalachtergrond;
- ‘nauwgezette uitvoering onder ongunstige condities’. De vijftien gezinnen met dit profiel voerden het programma naar het oordeel van de buurtmoeders even accuraat uit als de gezinnen met het eerste profiel. De omstandigheden waaronder de uitvoering plaatsvond waren in deze gezinnen echter minder gunstig: sommige gezinnen hadden – vanwege een latere start of voortijdige uitval – maar gedurende één van beide programmajaren deelgenomen, andere gezinnen waren vanwege het ontbreken van een eigen-taalversie genoodzaakt

- gebruik te maken van het Nederlandstalige programma en/of werden begeleid door een buurtmoeder met een andere (meestal Nederlandse) taalachtergrond;
- ‘matige uitvoering’. In de acht gezinnen met dit profiel werd het programma weinig nauwgezet uitgevoerd: regelmatig werden er dagtaken overgeslagen, huisbezoeken afgezegd of groepsbijeenkomsten niet bezocht. De omstandigheden waaronder de programma-uitvoering plaatsvond waren in deze gezinnen overigens niet altijd ongunstig.

Om de relatie na te gaan tussen de effectiviteit van Opstapdeelname en kenmerken van de uitvoering van het programma moesten, met behulp van de voorgestelde profielindeling, de volgende twee vragen worden beantwoord. Ten eerste, behalen leerlingen bij wie de uitvoering voorspoedig is verlopen betere resultaten op de gelettertheidsmaten dan leerlingen bij wie de uitvoering minder voorspoedig is verlopen? Ten tweede, behalen de eerstgenoemde leerlingen betere resultaten dan leerlingen die niet aan Opstap Opnieuw hebben meegedaan?

Beide vragen kunnen in principe worden onderzocht via een (variantie-)analyse waarin de drie groepen die op basis van de hierboven beschreven profielindeling zijn gevormd, worden vergeleken met elkaar en met de groep van leerlingen die niet aan Opstap Opnieuw hebben deelgenomen. Bij de uitvoering van een dergelijke analyse spelen echter twee problemen. Allereerst verschillen de vier groepen van elkaar in omvang; ze bestaan uit respectievelijk 26, 15, 8 en 62 leerlingen. Dit probleem kan deels worden opgelost door de samenvoeging van de twee kleinste groepen – de groepen met profiel 2 en 3 – tot één groep. Die samenvoeging is niet alleen technisch, maar ook inhoudelijk te verantwoorden. In beide gevallen werd de uitvoering van het programma immers belemmerd, ofwel door externe omstandigheden (bijvoorbeeld door het ontbreken van een programmaversie in de eigen taal), ofwel doordat de gezinnen onvoldoende zorgvuldig aan het programma hebben gewerkt. Een tweede probleem is de beperkte vergelijkbaarheid van de drie nieuw gevormde groepen (vanaf nu aangeduid als de ‘voorspoedige-uitvoeringsgroep’, de ‘beperkte-uitvoeringsgroep’ en de geen-Opstapgroep) op relevante achtergrondkenmerken, zoals duidelijk wordt in Tabel 7.1.

De tabel laat zien dat de groepen op drie van de vier variabelen significante verschillen vertonen. Bij het bepalen van de effecten van ‘uitvoeringsprofiel’ moet voor dergelijke verschillen in achtergrondkenmerken worden gecorrigeerd, bijvoorbeeld via een covariantieanalyse waarin SES, etniciteit en HLE als covariaten worden opgenomen. Problematisch is echter dat de grote variatie in aantallen autochtone leerlingen in de voorspoedige- en beperkte-uitvoeringsgroep en de geen-Opstapgroep (respectievelijk 5, 2 en 41) een analyse waarin wordt gecorrigeerd voor etniciteit onbetrouwbaar maken. Een oplossing voor dit probleem is de autochtone leerlingen buiten beschouwing te laten en de analyse te beperken tot de allochtone leerlingen. Een bijkomend voordeel is dat daarmee de omvang van de



drie groepen exact dezelfde wordt (in alle gevallen  $N=21$ ). Daarnaast maakt deze keuze de vergelijkbaarheid van de groepen aanzienlijk groter dan in de oorspronkelijke indeling: op geen van de resterende achtergrondvariabelen is er nog sprake van significante tussengroepsverschillen, noch aan het einde van groep 2 (zie Tabel 7.2), noch aan het einde van groep 3 en 4 (niet gepresenteerd).

Tabel 7.1: Vergelijking van de voorspoedige-uitvoeringsgroep ( $N=26$ ), de beperkte-uitvoeringsgroep ( $N=23$ ) en de geen-Opstapgroep ( $N=62$ ) op de drie matching-variabelen en geletterd gezinsklimaat (HLE)

	Voorspoedige uitvoering		Beperkte uitvoering		Geen Opstap	
SES (min=1; max=5)	2.96 (0.82)		2.61 (1.03)		3.48 (0.82)	
					F(2,108)=9.54, p<.001	
<b>Sekse</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Jongens	14	53.8	13	56.5	32	51.6
Meisjes	12	46.2	10	43.5	30	48.4
					$\chi^2(2)=0.17$ , p=.919	
<b>Etniciteit</b>						
Autochtoon	5	19.2	2	8.7	41	66.1
Allochtoon	21	80.8	21	91.3	21	33.9
					$\chi^2(2)=30.52$ , p<.001	
<b>HLE</b>						
Gunstig	16	66.7	10	62.5	50	86.2
Ongunstig	8	33.3	6	37.5	8	13.8
					$\chi^2(2)=6.21$ , p=.045	

Tabel 7.2: Vergelijking van de allochtone voorspoedige-uitvoeringsgroep, beperkte-uitvoeringsgroep en geen-Opstapgroep op de resterende matching-variabelen en geletterd gezinsklimaat

	Voorspoedige uitvoering		Beperkte uitvoering		Geen Opstap	
SES (min=1; max=5)	2.95 (0.86)		2.57 (1.08)		3.19 (1.08)	
					F(2,60)=2.00, p<.144	
<b>Sekse</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Jongens	11	52.4	13	61.9	8	38.1
Meisjes	10	47.6	8	38.1	13	61.9
					$\chi^2(2)=2.41$ , p=.299	
<b>HLE</b>						
Gunstig	13	65.0	8	57.1	16	84.2
Ongunstig	7	35.0	6	42.9	3	15.8
					$\chi^2(2)=3.16$ , p=.206	

Op basis van de hierboven beschreven overwegingen werden analyses uitgevoerd waarin de geletterdheidsscores van de allochtone leerlingen uit de beide Opstap-groepen werden vergeleken met elkaar en met die van de allochtone geen-Opstap-leerlingen. Vanwege de beperkte verschillen tussen de drie groepen op de achtergrondvariabelen werd hiervoor gebruikt gemaakt van ANOVA's. De resultaten van deze analyses worden gepresenteerd in Tabel 7.3. Aangetekend moet worden dat ook significanties op  $p \leq .10$ -niveau worden gerapporteerd.

Tabel 7.3: Resultaten van variantieanalyses naar het effect van ‘uitvoeringsprofiel’: gemiddelden, standaarddeviaties en F-waarden

		Voorspoedige uitvoering		Beperkte uitvoering		Geen Opstap		F-waarden
Groep 2	Begripsgerelateerd							
	Begrippentoets 1	28.26	(4.79)	27.94	(5.58)	28.82	(4.17)	F(2,44)=0.10
	Formulier 1: concept. vaardigheden	2.85	(0.76)	3.09	(0.92)	3.49	0.95)	F(2,60)=2.82#
	Codegerelateerd							
	Begrippentoets 2	12.37	(5.08)	12.06	(4.37)	14.27	(2.57)	F(2,44)=0.96
	Formulier 2: metal. bewustzijn	3.20	(1.02)	3.20	(0.92)	3.58	(0.89)	F(2,60)=1.16
	Formulier 3: schriftoriëntatie	2.77	(1.07)	2.27	(0.76)	2.72	(1.13)	F(2,60)=1.59
	Totaalmaten							
	Totaal Begrippentoets	40.81	(8.78)	41.56	(8.80)	44.96	(6.97)	F(2,60)=1.52
	Totaal formulier	2.99	(0.82)	2.92	(0.74)	3.31	(0.78)	F(2,60)=1.46**
Groep 3	Toetsen							
	Begripsgerelateerd							
	WST	25.13	(4.76)	29.47	(5.66)	29.10	(6.70)	F(2,51)=2.74#
	SBR	93.43	(6.64)	87.11	(21.04)	93.32	(8.17)	F(2,49)=1.19
	SVR	99.14	(14.03)	94.84	(12.43)	102.67	(13.97)	F(2,49)=1.61
	Codegerelateerd							
	DMT	84.57	(36.05)	90.95	(59.29)	112.16	(61.43)	F(2,50)=1.23
	SVS	112.34	(6.10)	109.53	(6.73)	110.27	(8.32)	F(2,50)=0.67
	Rapporten							
	Begripsgerelateerd							
Mondelinge taal	2.83	(0.72)	3.08	(0.82)	3.69	(0.89)	F(2,34)=3.63*	
Begrijpend lezen	3.05	(0.76)	2.85	(1.52)	3.25	(1.75)	F(2,28)=0.21	
Codegerelateerd								
Technisch lezen	3.11	(0.86)	3.17	(1.05)	3.71	(1.43)	F(2,50)=1.48	
Spelling	3.45	(0.82)	3.35	(1.28)	3.36	(1.45)	F(2,35)=0.03	
Schrijftechniek	3.59	(0.75)	2.83	(0.85)	3.34	(1.04)	F(2,50)=3.16#	
Groep 4	Toetsen							
	Begripsgerelateerd							
	WST	31.57	(4.26)	34.67	(5.36)	34.07	(7.48)	F(2,43)=1.20
	SBR	98.21	(4.92)	97.94	(5.26)	99.21	(5.24)	F(2,43)=0.25
	SVR	110.36	(15.57)	107.89	(12.94)	107.21	(15.27)	F(2,43)=0.19
	Codegerelateerd							
	DMT	171.27	(44.25)	161.74	(50.26)	179.43	(40.43)	F(2,43)=0.60
	SVS	121.36	(6.61)	120.89	(7.42)	125.50	(5.23)	F(2,43)=2.21
	Rapporten							
	Begripsgerelateerd							
Mondelinge taal	2.71	(0.81)	3.24	(0.40)	3.76	(1.00)	F(2,34)=5.39**	
Begrijpend lezen	2.45	(0.93)	3.12	(1.08)	2.96	(1.05)	F(2,35)=1.33	
Codegerelateerd								
Technisch lezen	3.43	(1.02)	3.39	(0.98)	3.79	(0.80)	F(2,43)=0.80	
Spelling	3.64	(1.15)	3.44	(1.25)	4.00	(0.96)	F(2,43)=0.95	
Schrijftechniek	3.81	(0.96)	3.25	(0.81)	3.07	(0.98)	F(2,43)=2.58#	

\*\* p≤ .01; \*p≤ .05; #p≤ .10

Zoals eerder aangegeven werd met de analyses beoogd antwoord te geven op twee vragen. Allereerst werd nagegaan of leerlingen bij wie de uitvoering voorspoedig is verlopen betere resultaten behalen dan leerlingen bij wie de uitvoering minder voorspoedig is verlopen. Hoewel de voorspoedige-uitvoeringsgroep op de meeste geletterdheidsmaten (17 van de 27) de hoogste scores behaalt, blijkt uit post hoc-toetsing (LSD-procedure)<sup>1</sup> dat er in maar één geval – het rapportcijfer voor schrijftechniek in groep 3 – sprake is van een significant tussengroepsverschil. De waarde van Cohen's  $d$  (0.94) duidt op een groot effect. Op negen maten behaalt de beperkte-uitvoeringsgroep de beste resultaten. Ook in dit geval komt uit post hoc-toetsing (LSD-procedure) maar één significant verschil naar voren, op de WST in groep 3. Opnieuw is er sprake van een groot effect (Cohen's  $d=0.82$ ). Opmerkelijk is dat van de negen maten waarop de beperkte-uitvoeringsgroep hoger scoort, er vijf – beoordeelde conceptuele vaardigheden in groep 2, de WST-scores in groep 3 en 4 en de rapportcijfers voor mondeling taalgebruik in groep 3 en 4 – betrekking hebben op woordenschat of daaraan gerelateerde vaardigheden.

Met de tweede vraag werd nagegaan of leerlingen bij wie de programma-uitvoering voorspoedig is verlopen betere resultaten behalen dan leerlingen die niet aan Opstap Opnieuw hebben meegedaan. Deze vraag moet in de meeste gevallen ontkennend worden beantwoord: op 19 van de 27 geletterdheidsmaten scoort de geen-Opstapgroep namelijk hoger dan de voorspoedige-uitvoeringsgroep. Uit post hoc-toetsing (LSD-procedure) blijkt dat de verschillen op drie maten – beoordeelde conceptuele vaardigheden in groep 2 en de rapportcijfers voor mondeling taalgebruik in groep 3 en 4 – significant zijn. In het eerste geval is er sprake van een middelgroot tot groot effect (Cohen's  $d=0.74$ ), in de laatste twee gevallen van grote effecten (respectievelijk Cohen's  $d=1.04$  en  $1.14$ ). Op zeven, veelal codegerelateerde maten scoort de voorspoedige-uitvoeringsgroep hoger. Post hoc-toetsing (LSD-procedure) laat zien dat er in maar één geval – dat van het rapportcijfer voor schrijftechniek in groep 4 – sprake is van een significant verschil. De waarde van Cohen's  $d$  (0.76) duidt op een middelgroot tot groot effect.

De uitkomsten zijn in meerdere opzichten anders dan verwacht. Allereerst gaat de observatie dat de beperkte-uitvoeringsgroep op een aantal van de geletterdheidsmaten hoger scoort dan de voorspoedige-uitvoeringsgroep in tegen de veronderstelling dat de programma-uitvoering aan bepaalde voorwaarden moet voldoen om succesvol te zijn. Met name de systematisch betere resultaten op de woordenschat-gerelateerde maten zijn opmerkelijk en verdienen nadere beschouwing.

Een eerste mogelijke verklaring is dat de geobserveerde achterstand van de voorspoedige-uitvoeringsgroep het gevolg is van niet-gecontroleerde tussengroepsverschillen in achtergrondkenmerken. Net als in Hoofdstuk 6 zijn daarom de demografische kenmerken en thuistaalsituatie van beide groepen vergeleken. In twee gevallen is er sprake van significante verschillen. De moeders uit de voorspoedige-uitvoeringsgroep zijn gemiddeld langer in Nederland dan de moeders uit



de beperkte-uitvoeringsgroep (respectievelijk 15.90 jaar ( $SD=7.20$ ) en 9.19 jaar ( $SD=5.23$ );  $t(36.52)=3.46$ ,  $p=.001$ ) en in de gezinnen uit de beperkte-uitvoeringsgroep zijn relatief vaker kinderen van middelbare-schoollleeftijd aanwezig dan in de gezinnen uit de voorspoedige-uitvoeringsgroep (in respectievelijk 38.1 en 4.8 procent van de gevallen;  $\chi^2(1)=6.93$ ,  $p=.008$ ). Dat een langere verblijfsduur van de moeder zou zijn gerelateerd aan lagere scores op de woordenschatgerelateerde maten is contra-intuïtief. De correlaties tussen verblijfsduur en de scores op de vijf maten zijn dan ook niet significant. De aanwezigheid van kinderen van middelbare-schoollleeftijd zou wel een (positief) effect kunnen sorteren (cf. Gregory, 1998; Williams & Gregory, 2001; zie ook paragraaf 3.4.6). Desalniettemin zijn er geen significante scoreverschillen tussen gezinnen met en gezinnen zonder kinderen van middelbare-schoollleeftijd.

Een alternatieve verklaring is dat sommige van de – althans vanuit de filosofie van het Opstapprogramma – als ‘beperkend’ beoordeelde uitvoeringskenmerken onterecht als zodanig zijn aangemerkt. Nadere beschouwing van de relatie tussen afzonderlijke uitvoeringskenmerken en de woordenschatgerelateerde maten laat zien dat twee van die kenmerken – ‘programmaversie in de eigen taal’ en ‘begeleiding door een buurtmoeder uit de eigen taalgroep’ – een andere rol spelen dan verwacht.<sup>2</sup>

Alle 21 gezinnen uit de voorspoedige-uitvoeringsgroep hebben gebruik gemaakt van een programmaversie in hun ‘eigen’, i.e. hun eerste of best beheerste taal. Van de 21 gezinnen uit de beperkte-uitvoeringsgroep waren er 18 door het ontbreken van een eigen-taalversie genoodzaakt de Nederlandstalige versie te gebruiken, ook al is het Nederlands niet hun eerste of best beheerste taal. De aanname was dat de laatstgenoemde situatie de veronderstelde positieve werking van Opstap Opnieuw zou belemmeren. De noodgedwongen keuze voor de Nederlandstalige versie kan echter ook positieve consequenties hebben gehad: ook al werd de kwaliteit van de ouder-kindinteractie erdoor beperkt, het gebruik van die versie bood kinderen niettemin de gelegenheid Nederlandse woorden te leren. Om de geldigheid van die verklaring te onderzoeken zijn de scores van de leerlingen uit de gezinnen die het programma in de eigen taal hebben uitgevoerd – overigens in alle gevallen Turkse gezinnen – vergeleken met die van de leerlingen uit gezinnen die genoodzaakt waren de Nederlandstalige versie te gebruiken.<sup>3</sup> Op twee maten – de WST in groep 3 en 4 – werden significante verschillen gevonden, beide in het voordeel van de laatste groep. In groep 3 scoren de ‘eigen-taalgroep’ en de ‘Nederlandse-taalgroep’ respectievelijk 24.79 ( $SD=5.09$ ) en 30.00 ( $SD=5.47$ ) ( $t(28)=-2.69$ ,  $p=.012$ ), in groep 4 scoren ze 30.77 ( $SD=5.78$ ) en 35.20 ( $SD=3.91$ ) ( $t(26)=-2.41$ ,  $p=.024$ ). In beide gevallen is er sprake van grote effecten (respectievelijk Cohen’s  $d=0.98$  en  $0.91$ ). Het lijkt er dus op dat de Nederlandse woordenschatontwikkeling van allochtone Opstapleerlingen is gebaat bij het (noodgedwongen) gebruik van de Nederlandse programmaversie. Aanvullende analyse laat echter zien dat er geen

sprake is van een ècht effect: de leerlingen uit de gezinnen die genoodzaakt waren de Nederlandstalige programmaversie te gebruiken, scoren op geen van beide WST-afnames significant hoger dan de geen-Opstapleerlingen (WST groep 3: respectievelijk 30.00 (SD=5.47) en 29.10 (SD=6.70);  $t(34)=0.43$ ,  $p=.667$ ; WST groep 4: respectievelijk 35.20 (SD=3.91) en 34.07 (SD=7.48);  $t(27)=0.51$ ,  $p=.611$ ).

De 21 gezinnen uit de voorspoedige-uitvoeringsgroep werden alle begeleid door een buurtmoeder uit dezelfde taalgroep. Het merendeel van de gezinnen uit de beperkte-uitvoeringsgroep (17 van de 21) werd begeleid door een buurtmoeder met een andere, meestal Nederlandse taalachtergrond. Hoewel aanvankelijk werd aangenomen dat dat laatste belemmerend zou werken, kan ook worden verondersteld – om soortgelijke redenen als hiervoor – dat Nederlandstalige begeleiding een gunstige uitwerking heeft. Vergelijking van de scores van de leerlingen uit gezinnen met een ‘eigentalige’ buurtmoeder met die van leerlingen uit gezinnen die noodgedwongen werden begeleid door een Nederlandstalige buurtmoeder laat in twee gevallen significante verschillen zien, beide in het voordeel van de laatste groep.<sup>4</sup> Op de WST in groep 3 scoren de twee groepen respectievelijk 24.87 (SD=5.33) en 29.81 (SD=5.29) ( $t(29)=-2.59$ ,  $p=.015$ ), op de WST in groep 4 scoren ze 30.43 (SD=4.82) en 35.60 (SD=4.29) ( $t(27)=-3.06$ ,  $p=.005$ ). In beide gevallen zijn de effecten groot (respectievelijk Cohen’s  $d=0.93$  en  $1.14$ ). Opnieuw is er echter geen sprake van een ècht effect: de leerlingen uit gezinnen die noodgedwongen werden begeleid door een Nederlandstalige buurtmoeder scoren iets, maar niet significant hoger dan de leerlingen uit de geen-Opstapgroep (WST groep 3: respectievelijk 29.81 (SD=5.29) en 29.10 (SD=6.70);  $t(34)=0.35$ ,  $p=.731$ ; WST groep 4: respectievelijk 35.60 (SD=4.29) en 34.07 (SD=7.48);  $t(27)=0.68$ ,  $p=.502$ ).

Een tweede onverwachte uitkomst is dat de leerlingen uit de geen-Opstapgroep veelal hoger scoren dan de leerlingen uit de voorspoedige-uitvoeringsgroep. Het effect van niet-gecontroleerde verschillen in achtergrondkenmerken biedt opnieuw een mogelijke verklaring voor deze observatie. Vergelijking van de beide groepen op de demografische variabelen en thuistaalkenmerken laat echter nergens significante verschillen zien. Net als in paragraaf 6.4 moeten de betere resultaten van de geen-Opstapleerlingen dan ook worden toegewezen aan de invloed van ongeobserveerde tussengroepsverschillen.

### **7.1.2 Relatie tussen de effectiviteit van centrumbezoek en kenmerken van de organisatie en werkwijze van de centra**

In paragraaf 4.2 zijn de resultaten beschreven van de interviews met de leidsters uit de in het onderzoek betrokken kindercentra. Met deze interviews werden gegevens verzameld over twee typen centrumkenmerken: ‘structurele’ kenmerken (kenmerken van de groepsindeling, achtergrondkenmerken van de leidsters, mate van contact met ouders van bezoekende kinderen, institutionele inbedding en educatieve gerichtheid) en ‘procesmatige’ kenmerken (gelegenheid voor individuele



leidster-kindinteractie, aanbod van geletterde activiteiten en kwaliteit van de leidster-kindinteractie). Op basis van verschillen in structurele kenmerken – de centra verschilden namelijk nauwelijks in proceskenmerken – werden twee centrumtypen onderscheiden:

- ‘professionele centra’. Deze centra kenmerkten zich door een beperkte gemiddelde groepsgrootte, een lage volwassene-kindratio (i.e. relatief weinig kinderen per volwassene) en veel ondersteunend personeel. Aan het hoofd stonden leidsters met een algemene pedagogische of een specifieke, op de kinderopvang gerichte opleiding, die zich regelmatig bijschoolden. De centra verzorgden frequent ouderactiviteiten en hadden daarnaast regelmatig contact met andere instellingen, zoals het consultatiebureau, de bibliotheek en het basis-onderwijs. Alle professionele centra hadden frequent teamoverleg. Bovendien beschikten ze over een pedagogisch beleidsplan of waren ze bezig met de ontwikkeling ervan. Tot slot maakten ze in grotere mate dan het tweede type centra gebruik van observatiemiddelen om de ontwikkeling van kinderen te monitoren;
- ‘traditionele centra’. Deze centra werden gekenmerkt door grote groepen, een hoge volwassene-kindratio en weinig ondersteunend personeel. In relatief veel van de traditionele centra hadden de leidsters een niet-relevante vooropleiding. Bovendien nam een deel van hen, anders dan in het eerste type centra, niet of nauwelijks deel aan deskundigheidsbevorderende cursussen. De traditionele centra hadden aanzienlijk minder contact met ouders en ook het contact met andere instanties was beperkt. Er was weinig gelegenheid voor teamoverleg en geen van de centra had een pedagogisch beleidsplan of was bezig er een op te zetten. In slechts één van de traditionele centra werd de ontwikkeling van kinderen systematisch geobserveerd.

De twee typen centra werden bezocht door respectievelijk 42 en 19 kinderen. Overigens is van 12 van de 73 centrumleerlingen niet bekend wat voor type centrum ze hebben bezocht; zij worden in de hierna volgende analyses dan ook buiten beschouwing gelaten.

Het nagaan van de relatie tussen de effectiviteit van centrumbezoek en kenmerken van de organisatie en werkwijze van de centra komt, net als in de vorige paragraaf, neer op de beantwoording van twee vragen. Ten eerste, zijn er verschillen tussen de leerlingen die de beide typen centra hebben bezocht in hun scores op de geletterdheidsmaten? De veronderstelling was dat leerlingen die een geprofessionaliseerd centrum hebben bezocht, vanwege de gunstigere omstandigheden in dergelijke centra, betere resultaten zouden behalen dan leerlingen die naar een traditioneel centrum zijn geweest. Ten tweede, behalen leerlingen die naar een professioneel centrum zijn geweest betere scores dan leerlingen die geen centrum hebben bezocht?



Voor de beantwoording van de beide vragen werden (co-)variantieanalyses uitgevoerd, waarmee de geletterdheidsscores van leerlingen die een professioneel centrum hebben bezocht en leerlingen die naar een traditioneel centrum zijn geweest, werden vergeleken met die van leerlingen die geen voorschools kindercentrum hebben bezocht ( $N=43$ ). Voorafgaand aan de analyses werd de vergelijkbaarheid van de groepen in achtergrondkenmerken nagegaan (zie Tabel 7.4).

Tabel 7.4: Vergelijking van de leerlingen die de professionele en traditionele centra hebben bezocht, en de leerlingen die niet naar een kindercentrum zijn geweest op de drie matchingvariabelen en geletterd gezinsklimaat

	Professioneel centrum bezocht		Traditioneel centrum bezocht		Geen centrum bezocht		
SES (min=1; max=5)	3.40 (0.70)		3.32 (0.89)		2.98 (1.10)		$F(2,101)=2.46$ , $p<.091$
<b>Sekse</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	
Jongens	20	47.6	12	63.2	16	60.5	$\chi^2(2)=1.94$ ,
Meisjes	22	52.4	7	36.8	17	39.5	$p=.380$
<b>Etniciteit</b>							
Autochtoon	27	64.3	10	52.6	11	25.6	$\chi^2(2)=13.20$ ,
Allochtoon	15	35.7	9	47.4	32	74.4	$p<.001$
<b>HLE</b>							
Gunstig	33	86.8	13	76.5	25	69.4	$\chi^2(2)=3.29$ ,
Ongunstig	5	13.2	4	23.5	11	30.6	$p=.193$

Aan het einde van groep 2 zijn er alleen significante verschillen tussen de drie groepen in etniciteit. Vergelijking van de achtergrondkenmerken in groep 3 (niet gepresenteerd) duidt op dezelfde verschillen. In groep 4 verschillen de groepen, behalve in etnische achtergrond, ook significant in sociaal-economische status. Op basis hiervan zijn in groep 2 en 3 ANCOVA's uitgevoerd met etniciteit als covariaat, terwijl in groep 4 ANCOVA's werden uitgevoerd met etniciteit en SES als covariaten. De resultaten van deze analyses worden gepresenteerd in Tabel 7.5. Opnieuw worden ook significanties op  $p \leq .10$ -niveau gerapporteerd.

De analyses hadden tot doel twee vragen te beantwoorden. Allereerst werd nagegaan of leerlingen die een professioneel centrum hebben bezocht betere resultaten behalen dan leerlingen die een traditioneel centrum hebben bezocht. Hoewel de eerstgenoemde groep op de meeste geletterdheidsmaten (22 van de 27) de betere scores heeft, laat post hoc-toetsing (LSD-procedure) zien dat die verschillen in maar twee gevallen – die van het rapportcijfer voor spelling in groep 3 en het rapportcijfer voor schrijftechniek in groep 4 – statistisch significant zijn. In beide gevallen is er sprake van middelgrote tot grote effecten (respectievelijk Cohen's  $d=0.76$  en  $0.68$ ). Op vijf maten behalen de leerlingen die een traditioneel centrum hebben bezocht de hoogste scores. Nergens zijn die verschillen echter significant.

Tabel 7.5: Resultaten van covariantieanalyses met 'centrumtype' als onafhankelijke variabele; geschatte marginale gemiddelden en standard errors na correctie voor etniciteit (in groep 2 en 3) en SES en etniciteit (in groep 4); F-waarden

		Professioneel centrum bezocht		Traditioneel centrum bezocht		Geen centrum bezocht		F-waarden
Groep 2	Begripsgerelateerd							
	Begrippentoets 1	31.39	(0.70)	31.35	(0.95)	35.54	(0.74)	F(2,81)=0.75
	Formulier 1: concept. vaardigheden	3.76	(0.12)	3.42	(0.18)	3.62	(0.12)	F(2,100)=1.31
	Codegerelateerd							
	Begrippentoets 2	14.82	(0.70)	13.81	(0.94)	14.09	(0.73)	F(2,81)=0.44
	Formulier 2: metal. bewustzijn	3.73	(0.14)	3.64	(0.20)	3.50	(0.14)	F(2,100)=0.65
	Formulier 3: schriftoriëntatie	3.14	(0.15)	3.08	(0.22)	2.75	(0.15)	F(2,100)=1.71
	Totaalmaten							
	Totaal Begrippentoets	47.41	(1.15)	45.30	(1.66)	46.11	(1.15)	F(2,100)=0.63
	Totaal formulier	3.59	(0.11)	3.42	(0.17)	3.35	(0.11)	F(2,100)=1.16
Groep 3	Toetsen							
	Begripsgerelateerd							
	WST	32.65	(0.95)	33.00	(1.55)	33.32	(1.05)	F(2,88)=0.10
	SBR	95.14	(2.04)	93.73	(3.28)	92.86	(2.28)	F(2,85)=0.27
	SVR	102.88	(2.36)	102.81	(3.80)	101.09	(2.64)	F(2,85)=0.13
	Codegerelateerd							
	DMT	99.22	(8.06)	81.96	(13.10)	83.33	(9.02)	F(2,87)=1.10
	SVS	113.82	(1.22)	109.58	(1.95)	110.50	(1.33)	F(2,85)=2.51#
	Rapporten							
	Begripsgerelateerd							
	Mondelinge taal	3.78	(0.17)	3.60	(0.24)	3.26	(0.19)	F(2,59)=2.06
	Begrijpend lezen	3.43	(0.25)	2.77	(0.36)	3.66	(0.34)	F(2,57)=1.71
	Codegerelateerd							
	Technisch lezen	3.53	(0.18)	3.08	(0.30)	3.43	(0.21)	F(2,87)=0.85
	Spelling	3.93	(0.23)	3.02	(0.35)	3.47	(0.27)	F(2,58)=2.72#
	Schrijftechniek	3.56	(0.15)	3.03	(0.25)	3.20	(0.17)	F(2,87)=2.18
Groep 4	Toetsen							
	Begripsgerelateerd							
	WST	38.12	(0.88)	37.90	(1.36)	38.57	(1.03)	F(2,77)=0.08
	SBR	100.12	(0.91)	100.74	(1.41)	100.61	(1.06)	F(2,77)=0.10
	SVR	110.22	(2.26)	116.00	(3.48)	114.86	(2.63)	F(2,77)=1.38
	Codegerelateerd							
	DMT	170.46	(7.77)	178.53	(11.96)	160.30	(9.04)	F(2,77)=0.72
	SVS	124.78	(1.20)	121.11	(1.85)	121.99	(1.40)	F(2,77)=1.90
	Rapporten							
	Begripsgerelateerd							
	Mondelinge taal	3.60	(0.17)	3.08	(0.26)	3.77	(0.21)	F(2,61)=2.19
	Begrijpend lezen	3.03	(0.18)	3.14	(0.25)	3.45	(0.21)	F(2,63)=1.07
	Codegerelateerd							
	Technisch lezen	3.39	(0.17)	3.33	(0.25)	3.49	(0.19)	F(2,76)=0.12
	Spelling	3.81	(0.20)	3.24	(0.31)	3.63	(0.24)	F(2,77)=1.22
	Schrijftechniek	3.59	(0.14)	3.01	(0.22)	3.44	(0.17)	F(2,76)=2.63#

#p≤ .10

Met de tweede vraag werd nagegaan of leerlingen die een geprofessionaliseerd centrum hebben bezocht betere resultaten behalen dan leerlingen die niet naar een voorschools centrum zijn geweest. Hoewel de eerstgenoemde leerlingen in achttien gevallen inderdaad de betere scores behalen, wijst post hoc-toetsing (LSD-procedure) uit dat er in geen van deze gevallen sprake is van significante verschillen. Op negen maten behalen de leerlingen uit de geen-centrumgroep de hoogste scores. Ook daar is nergens sprake van significante tussengroepsverschillen.

De conclusie lijkt dus te zijn dat de voorgestelde profielindeling, ondanks de systematisch hogere scores van de leerlingen die een professioneel centrum hebben bezocht, in geen van de gevallen ècht is gerelateerd aan de resultaten op de geletterdheidsmaten. Dat betekent echter niet noodzakelijk dat centrumkwaliteit er helemaal niet toe doet. De samenstelling van de centrumtypen is gebaseerd op verschillende kwaliteitsindicatoren. Het is denkbaar dat sommige van die indicatoren wel een relatie vertonen met de scores op de geletterdheidsmaten, ook al doen de onderscheiden centrumtypen dat niet of nauwelijks. Voor acht indicatoren (groeps grootte, volwassene-kindratio, aanwezigheid van ondersteunend personeel, organisatie van ouderactiviteiten, contact met andere instellingen, aanwezigheid van een pedagogisch beleidsplan, frequentie van teamoverleg en inzet van observatiemiddelen) is het verband met de geletterdheidsscores nagegaan.<sup>5</sup> Daartoe werden telkens vergelijkingen gemaakt tussen leerlingen uit centra die op een bepaald kenmerk als gunstig werden beoordeeld en leerlingen die geen centrum hebben bezocht.

In enkele gevallen werden inderdaad positieve effecten vastgesteld. Zo werd er – na correctie voor relevante achtergrondkenmerken – een significant verschil gevonden tussen leerlingen uit centra met een beperkte groeps grootte (hier: vijftien kinderen per groep of minder)<sup>6</sup> en geen-centrumleerlingen op het rapportcijfer voor mondeling taalgebruik in groep 3 ( $F(1,44)=3.70$ ,  $p=.061$ ; Cohen's  $d=0.57$ ). Ook is er sprake van significante, positieve effecten van een lage volwassene-kindratio (hier: 5.80 kinderen per volwassene of minder)<sup>7</sup> op beoordeelde conceptuele vaardigheden in groep 2 ( $F(1,61)=3.90$ ,  $p=.053$ ; Cohen's  $d=0.54$ ), de SVS in groep 3 ( $F(1,52)=3.84$ ,  $p=.055$ ; Cohen's  $d=0.58$ ), het rapportcijfer voor mondelinge taal in groep 3 ( $F(1,35)=5.11$ ,  $p=.030$ ; Cohen's  $d=0.77$ ), de DMT in groep 4 ( $F(1,44)=6.29$ ,  $p=.016$ ; Cohen's  $d=0.80$ ), de SVS in groep 4 ( $F(1,44)=4.04$ ,  $p=.051$ ; Cohen's  $d=0.64$ ), het rapportcijfer voor technisch lezen in groep 4 ( $F(1,44)=3.85$ ,  $p=.056$ ; Cohen's  $d=0.62$ ) en het rapportcijfer voor spelling in groep 4 ( $F(1,44)=2.92$ ,  $p=.094$ ; Cohen's  $d=0.53$ ).<sup>8</sup> Ten slotte werd een significant verschil gevonden tussen leerlingen uit centra waar observatiemiddelen werden ingezet en geen-centrumleerlingen op de SVS in groep 3 ( $F(1,61)=4.95$ ,  $p=.030$ ; Cohen's  $d=0.57$ ).

De positieve effecten van volwassene-kindratio sluiten aan bij de in paragraaf 2.3.2 behandelde studies van Howes (1997) en Burchinal *et al.* (2000). Zoals



ook Burchinal *et al.* veronderstellen, vormen de effecten van die variabele mogelijk een indicatie van de invloed van een andere variabele, die met de hier gebruikte vragenlijst niet kon worden onderzocht: de mate waarin leidsters stimulerende één-op-één-interacties met kinderen initiëren. De aanname is dat, naarmate een leidster (of een ondersteunende kracht) de verantwoordelijkheid heeft over minder kinderen, zij meer gelegenheid heeft dergelijke interacties aan te gaan. Het lijkt vooral de participatie in die stimulerende interacties die het effect van centrum-bezoek bepaalt (zie ook Dickinson & Smith, 1994; Smith & Dickinson, 1994).

### 7.1.3 Samenvatting

In Hoofdstuk 4 bleek dat er aanzienlijke verschillen waren in de uitvoering van Opstap Opnieuw en de organisatie en werkwijze van de in het onderzoek betrokken kindercentra. In de onderhavige paragraaf is nagegaan in hoeverre die verschillen van invloed zijn op de effectiviteit van beide activiteiten.

In paragraaf 7.1.1 werd ingegaan op de rol van de kwaliteit van de uitvoering van Opstap Opnieuw. Daartoe werden de geletterdheidsscores van leerlingen uit Opstapgezinnen waarin de uitvoering voorspoedig is verlopen en die van leerlingen uit Opstapgezinnen waarin de uitvoering – door praktische omstandigheden of een weinig nauwgezette deelname – is belemmerd, vergeleken met elkaar en met de scores van leerlingen die niet aan Opstap Opnieuw hebben meegedaan. Noodgedwongen werden die vergelijkingen beperkt tot de allochtone groep.

De analyses lieten allereerst zien dat de verschillen tussen de beide Opstap-groepen, hoewel veelal in het voordeel van de voorspoedige-uitvoeringsgroep, beperkt waren. Opmerkelijk was wel dat juist op de woordenschatgerelateerde maten de beperkte-uitvoeringsgroep hogere gemiddelde scores behaalde (in één geval significant). Een waarschijnlijke verklaring voor deze laatste observatie is dat sommige van de uitvoeringskenmerken minder ‘beperkend’ waren dan aanvankelijk werd aangenomen. Zo bleek uit nadere analyse dat leerlingen uit gezinnen die noodgedwongen gebruik hebben gemaakt van de Nederlandstalige programma-versie en door een Nederlandstalige buurtmoeder werden begeleid, significant hogere scores behaalden op de (Nederlandse) woordenschattoetsen dan leerlingen uit gezinnen die de eigen-taalversie hebben gebruikt en werden ondersteund door een ‘eigentalige’ buurtmoeder.

Uit de analyses bleek vervolgens dat leerlingen bij wie de programma-uitvoering voorspoedig is verlopen evenmin significant hoger scoorden dan leerlingen uit de geen-Opstapgroep. De enkele significante verschillen die werden gevonden waren in het voordeel van de laatste groep. Deze contra-intuïtieve uitkomst doet vermoeden dat de resultaten van de analyses zijn beïnvloed door niet-geobserveerde verschillen tussen de beide groepen.

Paragraaf 7.1.2 had betrekking op de rol van de organisatie en werkwijze van de betrokken kindercentra. Op basis van de in Hoofdstuk 4 voorgestelde profiel-

indeling werden de geletterdheidsscores van leerlingen die een professioneel centrum hebben bezocht en leerlingen die naar een traditioneel centrum zijn geweest vergeleken met elkaar en met die van de geen-centrumleerlingen. De analyses wezen uit dat er voor geen van de gebruikte maten sprake was van echte effecten van deelname aan een professioneel centrum, hoewel een globale vergelijking van de gemiddelden liet zien dat de leerlingen die zo'n centrum hebben bezocht in de meeste gevallen de hoogste scores behaalden. Uit nadere analyse van de afzonderlijke centrumkenmerken bleek dat sommige van die kenmerken, maar met name de 'volwassene-kindratio', wél significante, positieve effecten sorteerden op de geletterdheidsmaten. De veronderstelling is dat een lage volwassene-kindratio de kans op stimulerende één-op-één-interacties vergroot; waarschijnlijk zijn juist zulke interacties verantwoordelijk voor eventuele positieve effecten van centrumbezoek.

## **7.2 Relatie tussen de effectiviteit van VVE-deelname en de gezinsachtergrond van leerlingen**

Op basis van indicaties uit eerder onderzoek (Currie & Thomas, 1999; Van Tuijl, Leseman & Rispens, 2001) werd verondersteld dat de effectiviteit van VVE-deelname wordt beïnvloed door aspecten van de gezinsachtergrond van deelnemende kinderen. In de onderhavige studie is gekeken naar de mogelijke rol van twee van die aspecten. Op het eerste aspect – de thuistaalsituatie van (allochtone) leerlingen – wordt ingegaan in paragraaf 7.2.1, op het tweede aspect – het geletterde gezinsklimaat – wordt ingegaan in paragraaf 7.2.2. Overigens moet worden aangetekend dat de rol van de thuistaalsituatie, zoals aangekondigd in paragraaf 3.1, alleen is bekeken in relatie tot centrumbezoek.

### **7.2.1 Relatie tussen de effectiviteit van centrumbezoek en de thuistaalsituatie van allochtone leerlingen**

Voorschoolse kindercentra zijn overwegend Nederlandstalige omgevingen. Het lijkt waarschijnlijk dat effectieve participatie van allochtone kinderen in zo'n centrum mede afhankelijk is van de mate waarin zij Nederlands verstaan en spreken. In het onderhavige onderzoek kon de Nederlandse taalvaardigheid van kinderen bij aanvang van centrumbezoek niet worden vastgesteld. In plaats daarvan is, met behulp van enkele taalkeuzevragen, nagegaan in hoeverre kinderen binnen de context van het gezin met het Nederlands in aanraking komen.<sup>9</sup> Tegen die achtergrond werd in paragraaf 3.1 verondersteld dat kinderen die thuis veel Nederlands taalaanbod krijgen met meer gemak – en bijgevolg met meer succes – deelnemen aan activiteiten in voorschoolse centra dan kinderen bij wie thuis nauwelijks of geen Nederlands wordt gesproken.

Tabel 7.6: Resultaten van de analyses naar het effect van centrumbezoek voor allochtone leerlingen: (i) resultaten van covariantieanalyses in groep 2 en 3: geschatte marginale gemiddelden en standard errors na correctie voor sekse; F-waarden; (ii) resultaten van t-toetsing in groep 4: gemiddelden, standaarddeviaties, t-waarden

Groep 2	+Centrum	-Centrum	F	Groep 3	+Centrum	-Centrum	F	Groep 4	+Centrum	-Centrum	F
Toetsen											
Begripsgerelateerd											
BT 1	27.59 (0.93)	29.40 (1.01)	1.70	WST	28.37 (1.10)	28.59 (1.16)	0.02	WST	33.43 (6.90)	34.48 (4.00)	-0.68
Formulier 1	3.23 (0.15)	3.07 (0.16)	0.55	SBR	91.38 (2.48)	91.05 (2.72)	0.01	SBR	98.11 (4.92)	98.52 (4.93)	-0.30
Codegerelateerd				SVR	98.21 (2.46)	99.55 (2.70)	0.13	SVR	107.00 (15.35)	109.78 (11.51)	-0.72
				Codegerelateerd							
				DMT	93.23 (10.00)	97.91 (10.75)	0.10	DMT	160.79 (47.38)	176.95 (47.13)	-1.22
Formulier 2	3.49 (0.16)	3.29 (0.17)	0.69	SVS	111.33 (1.28)	110.07 (1.38)	0.43	SVS	121.89 (7.48)	123.96 (6.80)	-1.02
Formulier 3	2.66 (0.16)	2.55 (0.17)	0.22								
Rapporten											
Begripsgerelateerd											
Totaal	42.72 (1.34)	42.94 (1.42)	0.01	Mond. taal	3.42 (0.17)	2.99 (0.20)	2.58	Mond. taal	3.19 (0.98)	3.41 (0.82)	-0.72
BT	3.19 (0.13)	3.02 (0.13)	0.78	Begr. lezen	2.60 (0.36)	3.32 (0.34)	1.90	Begr. lezen	2.63 (1.14)	3.08 (0.77)	-1.55
Formulier				Codegerelateerd							
				Tech. lezen	3.41 (0.22)	3.41 (0.23)	0.00	Tech. lezen	3.27 (1.09)	3.65 (0.88)	-1.36
				Spelling	3.67 (0.27)	3.26 (0.27)	1.05	Spelling	3.47 (1.11)	3.91 (1.12)	-1.41
				Schrijven	3.33 (0.17)	3.20 (0.18)	0.27	Schrijven	3.31 (0.95)	3.54 (0.88)	-0.89



In paragraaf 6.4 is de algemene effectiviteit van centrumbezoek onderzocht. Daarbij werd echter geen onderscheid gemaakt tussen autochtone en allochtone leerlingen. Voordat wordt ingegaan op de veronderstelde differentieële effecten van centrumbezoek voor allochtone leerlingen, lijkt het zinvol eerst te kijken naar de overall effecten voor deze groep. In Tabel 7.6 worden de geletterdheidsscores van allochtone leerlingen die wel en geen centrum hebben bezocht (respectievelijk  $N=36$  en  $N=32$ ) met elkaar vergeleken. Omdat vergelijking van de achtergrondkenmerken van beide groepen laat zien dat ze in groep 2 en 3 significant verschillen in de verdeling jongens-meisjes, zijn in die gevallen ANCOVA's uitgevoerd met sekse als covariaat.<sup>10</sup> Voor vergelijking op de maten in groep 4 is, vanwege het ontbreken van significante tussengroepsverschillen in achtergrondkenmerken, gebruik gemaakt van t-toetsing.

Vergelijking van de gemiddelden laat zien dat de meeste verschillen (17 van de 27) in het voordeel zijn van de geen-centrumgroep; de leerlingen uit de centrumgroep scoren in maar negen gevallen het hoogst. Omdat de verschillen nergens significant zijn, lijkt de conclusie te zijn dat de (latere) geletterde ontwikkeling van de allochtone kinderen niet is gebaat bij deelname aan een voorschools kindercentrum.

Tegen de achtergrond van de eerder geformuleerde veronderstellingen is het niettemin denkbaar dat centrumbezoek voor een deel van de allochtone leerlingen – de leerlingen die thuis ‘voldoende’ Nederlands taalaanbod krijgen – wel positieve effecten sorteert. In de onderhavige paragraaf wordt die mogelijkheid nader onderzocht. Daartoe worden twee vergelijkingen gemaakt. Allereerst wordt nagegaan of centrumleerlingen die thuis voldoende Nederlands aanbod krijgen beter scoren op de geletterdheidsmaten dan centrumleerlingen bij wie thuis nauwelijks of geen Nederlands wordt gesproken. Vervolgens worden de scores van de eerstgenoemde groep vergeleken met die van leerlingen die geen centrum hebben bezocht, maar thuis wel voldoende Nederlands taalaanbod krijgen.

De eerste vergelijking is noodzakelijk omdat het eventuele ontbreken van verschillen tussen de twee groepen de mogelijkheid van een differentiatie in effecten per definitie zou weerleggen: als beide groepen vergelijkbare scores behalen is er immers geen reden om aan te nemen dat de effectiviteit van centrumbezoek afhankelijk is van het Nederlandse taalaanbod in het gezin. Met de tweede vergelijking wordt nagegaan in hoeverre centrumbezoek voor kinderen bij wie thuis veel Nederlands wordt gesproken een meerwaarde betekent. Er kan immers pas van een differentieel effect worden gesproken wanneer de combinatie tussen centrumbezoek en voldoende Nederlands taalaanbod leidt tot betere resultaten dan voldoende Nederlands taalaanbod op zichzelf.

Voordat de analyses konden worden uitgevoerd, moest worden bepaald wat er precies onder ‘voldoende Nederlands taalaanbod’ wordt verstaan. Daarvoor is gebruik gemaakt van de resultaten op de eerder genoemde taalkeuzevragen. Op

basis van de resultaten van die vragen is een totaalmaat samengesteld met een minimumscore van 1 (‘vooral de eigen taal’) en een maximumscore van 3 (‘vooral Nederlands’).<sup>11</sup> Die maat is vervolgens omgezet in een nieuwe, dichotome variabele. Bij het formeren van die variabele is uitgegaan van de mediaan van de scores op de totaalmaat (1.83)<sup>12</sup>; scores onder de mediaan zijn samengenomen onder de noemer ‘weinig Nederlands taalaanbod’, scores boven de mediaan onder de noemer ‘veel Nederlands taalaanbod’.

Op basis van deze nieuwe variabele konden drie groepen worden samengesteld, waarmee de uiteindelijke analyses zijn uitgevoerd: een groep leerlingen die een voorschools centrum heeft bezocht en thuis veel Nederlands taalaanbod krijgt (N=18), een groep leerlingen die een centrum heeft bezocht en thuis maar weinig Nederlands aanbod krijgt (N=18) en een groep leerlingen die geen centrum heeft bezocht, maar bij wie thuis wel veel Nederlands wordt gesproken (N=15).

Voorafgaand aan de analyses is nagegaan in hoeverre de drie groepen van elkaar verschillen in achtergrondkenmerken. De resultaten van deze vergelijking worden gepresenteerd in Tabel 7.7. De variabele ‘etniciteit’ is daarbij vanzelfsprekend buiten beschouwing gelaten; de analyses naar de rol van de thuistaalsituatie hebben immers alleen betrekking op de allochtone leerlingen in de steekproef.

Tabel 7.7: Vergelijking op de twee resterende matching-variabelen en geletterd gezinsklimaat van leerlingen die een centrum hebben bezocht en thuis veel Nederlands aanbod krijgen, leerlingen die een centrum hebben bezocht en thuis weinig Nederlands aanbod krijgen en leerlingen die geen centrum hebben bezocht, maar thuis wel veel Nederlands aanbod krijgen

	Wel centrum veel Nederlands		Wel centrum weinig Nederl.		Geen centrum veel Nederlands		
SES (min=1; max=5)	3.22 (0.73)		2.67 (0.97)		3.00 (1.31)		F(2,48)=1.37, p<.263
Sekse	N	%	N	%	N	%	
Jongens	7	38.9	7	38.9	10	66.7	$\chi^2(2)=3.28,$ p=.194
Meisjes	11	61.1	11	61.1	5	33.3	
HLE							
Gunstig	7	58.3	14	87.5	7	53.8	$\chi^2(2)=4.53,$ p=.104
Ongunstig	5	41.7	2	12.5	6	43.2	

Vanwege de beperkte tussengroepsverschillen in achtergrondkenmerken in groep 2 (zie hierboven) en groep 3 en 4 (niet gepresenteerd) is ervoor gekozen ANOVA’s uit te voeren.<sup>13</sup> De resultaten van deze analyses worden gepresenteerd in Tabel 7.8.

Vergelijking van de beide centrumgroepen laat zien dat leerlingen bij wie thuis frequent Nederlands wordt gesproken op vrijwel alle maten (25 van de 27) betere resultaten behalen dan leerlingen die thuis nauwelijks of geen Nederlands taal- aanbod krijgen. Post hoc-toetsing (LSD-procedure) wijst uit dat acht van die verschillen significant zijn; de waarden van Cohen’s d duiden op grote effecten in het geval van deel 1 van de Begrippentoets (1.23), beoordeelde conceptuele vaar-

Tabel 7.8: Resultaten van variantieanalyses met de combinatie-variabele 'wel/geen centrum-bezoek' en 'veel/weinig Nederlands taalaanbod' als onafhankelijke variabele; gemiddelden, standaarddeviaties en F-waarden

	Wel centrum, veel Nederlands		Wel centrum, weinig Nederlands		Geen centrum, veel Nederlands		F-waarden	
Groep 2	Begripsgerelateerd							
	Begrippentoets 1	30.17	(3.33)	26.07	(3.31)	31.00	(4.97)	F(2,34)=6.25**
	Formulier 1: concept. vaardigheden	3.68	(0.89)	2.90	(0.79)	3.08	(0.68)	F(2,48)=4.67*
	Codegerelateerd							
	Begrippentoets 2	13.58	(4.23)	12.73	(3.61)	13.90	(3.41)	F(2,34)=0.33
	Formulier 2: metal. bewustzijn	3.84	(0.78)	3.27	(0.96)	3.36	(0.80)	F(2,48)=2.26
	Formulier 3: schriftoriëntatie	3.06	(1.01)	2.41	(0.92)	2.55	(1.09)	F(2,48)=2.07
	Totaalmaten							
	Totaal Begrippentoets	46.17	(7.12)	40.67	(6.86)	44.52	(6.33)	F(2,48)=3.08#
Totaal formulier	3.58	(0.66)	2.93	(0.73)	3.05	(0.63)	F(2,48)=4.60*	
Groep 3	Toetsen							
	Begripsgerelateerd							
	WST	30.94	(6.50)	25.13	(5.57)	27.60	(5.25)	F(2,43)=3.90*
	SBR	94.56	(6.95)	89.67	(7.17)	87.38	(25.37)	F(2,41)=0.89
	SVR	104.89	(14.68)	91.83	(12.53)	99.08	(10.22)	F(2,41)=4.06*
	Codegerelateerd							
	DMT	100.25	(53.37)	85.64	(48.12)	100.21	(61.87)	F(2,42)=0.36
	SVS	111.07	(7.99)	111.67	(5.97)	109.72	(5.69)	F(2,42)=0.32
	Rapporten							
	Begripsgerelateerd							
	Mondelinge taal	3.66	(0.87)	3.20	(0.74)	2.94	(1.12)	F(2,29)=1.83
	Begrijpend lezen	3.29	(1.11)	2.38	(1.51)	3.05	(1.46)	F(2,23)=0.90
Codegerelateerd								
Technisch lezen	3.53	(0.92)	3.29	(1.15)	3.34	(1.23)	F(2,42)=0.20	
Spelling	3.67	(1.07)	3.61	(1.05)	3.15	(1.28)	F(2,31)=0.73	
Schrijftechniek	3.42	(1.02)	3.27	(1.07)	3.31	(0.79)	F(2,42)=0.09	
Groep 4	Toetsen							
	Begripsgerelateerd							
	WST	35.86	(5.89)	31.00	(7.17)	34.08	(3.48)	F(2,38)=2.54#
	SBR	99.14	(5.64)	97.07	(4.03)	97.85	(4.71)	F(2,38)=0.65
	SVR	111.79	(18.62)	102.21	(9.67)	107.31	(9.08)	F(2,38)=1.82
	Codegerelateerd							
	DMT	165.08	(56.62)	156.50	(37.64)	180.29	(45.43)	F(2,38)=0.87
	SVS	121.36	(8.51)	122.43	(6.57)	123.77	(7.05)	F(2,38)=0.36
	Rapporten							
	Begripsgerelateerd							
	Mondelinge taal	3.37	(0.99)	2.97	(0.97)	3.39	(1.02)	F(2,31)=0.62
	Begrijpend lezen	2.93	(1.14)	2.20	(1.06)	3.20	(1.03)	F(2,31)=2.30
	Codegerelateerd							
	Technisch lezen	3.71	(1.14)	2.82	(0.87)	3.54	(0.88)	F(2,38)=3.30*
	Spelling	3.64	(1.22)	3.30	(1.00)	4.00	(1.00)	F(2,38)=1.42
Schrijftechniek	3.42	(0.87)	3.20	(1.03)	3.65	(0.80)	F(2,38)=0.85	

\*p&lt;.05; #p&lt;.10



digheden (0.93), de totaalscore op het beoordelingsformulier ontlukende geletterdheid (0.93), de WST in groep 3 (0.96), de SVR in groep 3 (0.95) en het rapportcijfer voor technisch lezen in groep 4 (0.88). Voor de totaalscore op de Begrippentoets en de WST in groep 4 is er sprake van middelgrote tot grote effecten (respectievelijk Cohen's  $d=0.79$  en  $0.74$ ).

De tweede vergelijking – die tussen leerlingen die een centrum hebben bezocht en thuis veel Nederlands krijgen aangeboden en leerlingen bij wie thuis veel Nederlands wordt gesproken, maar die geen centrum hebben bezocht – laat een onderscheid zien tussen groep 2 en 3 en groep 4. In groep 2 en 3 scoort de 'wel centrum, veel Nederlands'-groep op de meeste maten (15 van de 17) hoger dan de 'geen centrum, veel Nederlands'-groep. Post hoc-toetsing (LSD-procedure) laat zien dat twee van die verschillen – in beoordeelde conceptuele vaardigheden en de totaalscore op het beoordelingsformulier ontlukende geletterdheid – statistisch significant zijn. In het eerste geval is er sprake van een middelgroot tot groot effect (Cohen's  $d=0.75$ ), in het tweede van een groot effect (Cohen's  $d=0.82$ ). Vergelijking van de gemiddelden in groep 4 laat een minder eenduidig beeld zien: de scoreverschillen zijn nu eens in het voordeel van de ene, dan weer in het voordeel van de andere groep. Nergens zijn die verschillen echter significant.

De resultaten van de analyses bieden in zekere mate ondersteuning voor de veronderstelling dat effectieve participatie van allochtone kinderen in een voorschools centrum mede wordt bepaald door de mate waarin zij thuis Nederlands krijgen aangeboden. Met name in het geval van beoordeelde conceptuele vaardigheden in groep 2 en de totaalscore op het beoordelingsformulier ontlukende geletterdheid – waarop de 'wel centrum, veel Nederlands'-groep significant hoger scoort dan de beide andere groepen – lijkt Nederlands taalaanbod ertoe te doen.

### **7.2.2 Relatie tussen de effectiviteit van VVE-deelname en de kwaliteit van het geletterde gezinsklimaat**

In paragraaf 3.1 werd gewezen op de mogelijkheid van een relatie tussen de effectiviteit van VVE-activiteiten en het geletterde gezinsklimaat van kinderen die eraan deelnemen. Gezinnen die aan Opstap Opnieuw meedoen voeren twee jaar lang een reeks activiteiten uit die vaak een behoorlijk geletterd karakter hebben. De hypothese is dat de uitvoering van zulke activiteiten voorspoediger verloopt – en daardoor effectiever is – naarmate ouders en kinderen meer ervaring hebben in de omgang met geschreven taal (cf. Van Tuijl, Leseman & Rispen, 2001). Volgens dezelfde redenering kan worden verondersteld dat kinderen meer profijt hebben van het bezoeken van een voorschools kindercentrum, naarmate de activiteiten die daar worden aangeboden meer overeenstemming vertonen met het aanbod dat zij thuis krijgen (cf. Currie & Thomas, 1999). Kinderen die van huis uit gewend zijn aan activiteiten zoals voorlezen en prentenboeken bekijken, vinden mogelijk sneller

aansluiting bij het aanbod in een peuterspeelzaal of kinderdagverblijf en zullen bijgevolg meer van dat aanbod oppikken.

In de onderhavige paragraaf wordt de geldigheid van deze aannamen onderzocht. Dit impliceert de beantwoording van twee vragen:

- behalen leerlingen die aan een activiteit hebben deelgenomen en een gunstig (i.e. een 'rijk' of 'kindgericht') geletterd klimaat hebben betere resultaten op de geletterdheidsmaten dan leerlingen die aan een activiteit hebben meegedaan, maar geen gunstig (i.e. een 'beperkt') geletterd klimaat hebben?
- behalen de eerstgenoemde leerlingen betere resultaten dan leerlingen die niet aan een activiteit hebben meegedaan, maar wel een gunstig geletterd klimaat hebben?

Pas wanneer beide vragen bevestigend kunnen worden beantwoord – i.e. wanneer Opstap- of centrumleerlingen uit een gunstig geletterd klimaat beter scoren dan de beide andere groepen – kan worden geconcludeerd dat de effectiviteit van de onderzochte activiteit(en) wordt beïnvloed door de kwaliteit van het geletterde gezinsklimaat.

### **Relatie tussen de effectiviteit van Opstapdeelname en de kwaliteit van het geletterde gezinsklimaat**

Zoals duidelijk werd uit het voorgaande betekent het nagaan van de relatie tussen Opstapdeelname en HLE-kwaliteit de vergelijking van drie groepen leerlingen: (i) Opstapleerlingen uit gezinnen met een rijk of kindgericht geletterd klimaat<sup>14</sup>, (ii) Opstapleerlingen uit gezinnen met een beperkt geletterd klimaat en (iii) leerlingen die niet aan Opstap Opnieuw hebben deelgenomen, maar van wie het gezin wel wordt gekenmerkt door een rijk of kindgericht klimaat. Bij deze vergelijking spelen echter twee problemen. Allereerst wordt ze bemoeilijkt door verschillen in groeps grootte: de drie onderscheiden groepen bestaan uit respectievelijk 27, 14 en 50 leerlingen. Dit probleem kan ten minste voor een deel worden opgelost door de kleinste groep (de 'wel Opstap, ongunstige HLE'-groep) buiten de analyse te laten.<sup>15</sup> Een consequentie van deze beslissing is wel dat de vraag naar de relatie tussen de effectiviteit van Opstapdeelname en de kwaliteit van het geletterde gezinsklimaat maar in één geval kan worden beantwoord:

- als er geen verschil wordt gevonden tussen de 'wel Opstap, gunstige HLE'-groep en de 'geen Opstap, gunstige HLE'-groep mag worden aangenomen dat de kwaliteit van het geletterde klimaat de effectiviteit van Opstapdeelname *niet* beïnvloedt. De combinatie van Opstapdeelname en een gunstig geletterd gezinsklimaat zou immers een meerwaarde moeten opleveren. Als die meerwaarde ontbreekt, dan is de conclusie gerechtvaardigd dat er geen sprake is van een differentiatie in effecten;
- als er sprake is van een verschil in het voordeel van de 'wel Opstap, gunstige HLE'-groep mag echter niet zonder meer worden geconcludeerd dat de kwaliteit

van het geletterde gezinsklimaat de effectiviteit van programmadeelname *wel* beïnvloedt. Een dergelijke conclusie kan alleen worden getrokken na vergelijking met de ‘wel Opstap, ongunstige HLE’-groep. Pas als de scores van die groep eveneens significant onder die van de ‘wel Opstap, gunstige HLE’-groep blijven, is er sprake van een differentieel effect. Die vergelijking kan hier echter niet worden gemaakt.

Een volgend probleem is dat de twee resterende groepen sterk van elkaar verschillen in de verhouding tussen het aantal autochtone en allochtone leerlingen: in de ‘wel Opstap, gunstige HLE’-groep zitten 5 autochtone en 22 allochtone leerlingen, in de ‘geen Opstap, gunstige HLE’-groep zitten 34 autochtone en 16 allochtone leerlingen. Die scheve verdeling heeft nadelige consequenties voor de betrouwbaarheid van statistische analyse en maakt het noodzakelijk de vergelijking te beperken tot de allochtone groep.

De hierboven beschreven overwegingen hebben ertoe geleid dat voor de uiteindelijke analyses gebruik werd gemaakt van de scores van de allochtone ‘wel Opstap, gunstige HLE’-groep (N=22) en de allochtone ‘geen Opstap, gunstige HLE’-groep (N=16). In Tabel 7.9 wordt de vergelijkbaarheid van beide groepen op de twee resterende matching-variabelen (sociaal-economische status en sekse) nagegaan. Het geletterde gezinsklimaat is bij de vergelijking van achtergrondkenmerken vanzelfsprekend buiten beschouwing gelaten, omdat die variabele deel uitmaakt van de onafhankelijke variabele.

Tabel 7.9: Vergelijking van de allochtone ‘wel Opstap, gunstige HLE’-groep en de allochtone ‘geen Opstap, gunstige HLE’-groep op de twee resterende matching-variabelen

	Wel Opstap, gunstige HLE		Geen Opstap, gunstige HLE		
SES (min=1; max=5)	3.09	(0.97)	3.06	(1.12)	t(36)=0.08, p<.934
Sekse	N	%	N	%	
Jongens	9	40.9	7	43.8	$\chi^2(1)=0.03, p=.861$
Meisjes	13	59.1	9	56.3	

Vanwege de beperkte tussengroepsverschillen in achtergrondkenmerken in groep 2 (zie tabel) en groep 3 en 4 (niet gepresenteerd) is voor de vergelijking van de geletterdheidsscores gebruik gemaakt van t-toetsing. De resultaten daarvan worden gepresenteerd in Tabel 7.10.

Op de meeste geletterdheidsmaten (21 van de 27) behaalt de ‘geen Opstap, gunstige HLE’-groep de betere scores. In vier gevallen – de WST en de rapportcijfers voor mondelinge taal en technisch lezen in groep 3 en het rapportcijfer voor mondelinge taal in groep 4 – zijn die verschillen significant. De waarden van Cohen’s d (respectievelijk 0.59, 0.85, 0.76 en 0.75) duiden op middelgrote-grote of



Tabel 7.10: Resultaten van de vergelijking van de allochtone 'wel Opstap, gunstige HLE'-groep en de allochtone 'geen Opstap, gunstige HLE'-groep; gemiddelden, standaardafwijkingen, t-scores

Groep 2	+Opstap gunstige HLE	-Opstap gunstige HLE	t	Groep 3	+Opstap gunstige HLE	-Opstap gunstige HLE	t	Groep 4	+Opstap gunstige HLE	-Opstap gunstige HLE	t
Toetsen											
<i>Begripsgerelateerd</i>											
BT 1	28.53 (4.64)	29.44 (4.13)	-0.51	WST	26.21 (5.54)	29.80 (6.64)	-1.72#	WST	33.06 (5.97)	33.75 (7.33)	-0.28
Formulier 1	2.98 (0.82)	3.30 (0.91)	-1.13	SBR	92.26 (8.25)	93.73 (7.55)	-0.54	SBR	98.94 (4.79)	98.25 (4.05)	0.41
				SVR	97.36 (14.28)	102.25 (12.91)	-1.03	SVR	112.24 (13.59)	105.08 (12.96)	1.42
<i>Codegerelateerd</i>											
BT 2	13.21 (3.49)	14.33 (2.06)	-0.89	DMT	83.19 (51.21)	113.80 (57.17)	-1.64	DMT	159.82 (46.94)	169.25 (32.84)	-0.60
Formulier 2	3.51 (0.88)	3.51 (0.91)	0.01	SVS	110.95 (5.75)	110.34 (7.97)	0.26	SVS	121.41 (6.70)	125.25 (5.63)	-1.62
Formulier 3	2.83 (0.99)	2.80 (1.18)	0.07								
Rapporten											
<i>Begripsgerelateerd</i>											
Totaal	42.47 (6.97)	44.45 (6.30)	-0.90	Mond. taal	3.03 (0.67)	3.69 (0.88)	-2.09*	Mond. taal	3.04 (0.95)	3.80 (1.07)	-1.82#
Formulier	3.18 (0.70)	3.23 (0.76)	-0.25	Begr. lezen	3.08 (1.26)	3.60 (1.95)	-0.68	Begr. lezen	2.68 (1.38)	2.79 (0.94)	-0.22
<i>Codegerelateerd</i>											
				Tech. lezen	3.03 (0.99)	3.90 (1.31)	-2.22*	Tech. lezen	3.18 (1.07)	3.67 (0.78)	-1.35
				Spelling	3.23 (0.98)	3.60 (1.43)	-0.76	Spelling	3.35 (1.27)	3.92 (1.00)	-1.28
				Schrijven	3.21 (0.91)	3.33 (0.98)	-0.37	Schrijven	3.53 (0.94)	2.92 (0.97)	1.70#

\*ps .05; #ps .10

grote effecten. Op zes maten scoort de 'wel Opstap, gunstige HLE'-groep het beste. In één geval – dat van het rapportcijfer voor schrijftechniek in groep 4 – is er sprake van een significant verschil. Het effect is middelgroot tot groot (Cohen's  $d=0.64$ ).

Uit het nagenoeg ontbreken van verschillen in het voordeel van de 'wel Opstap, gunstige HLE'-groep kan worden opgemaakt dat de veronderstelde relatie tussen de effectiviteit van Opstapdeelname en de kwaliteit van het geletterde gezinsklimaat niet is opgetreden. Het lijkt erop dat deelname aan Opstap Opnieuw ook in de gezinnen met een gunstig geletterd klimaat niet tot significante, positieve effecten heeft geleid.

Opmerkelijk zijn de (contra-intuïtieve) effecten in het voordeel van de 'geen Opstap, gunstige HLE'-groep. Deze effecten zouden allereerst voort kunnen komen uit niet-gecontroleerde tussengroepsverschillen in achtergrondkenmerken. Om die reden zijn beide groepen vergeleken op de in Hoofdstuk 5 behandelde demografische variabelen (verblijfsduur van moeder en vader, opleidingsniveau van vader, gezinssamenstelling) en aspecten van de thuistaalsituatie (taaldominantie van de geïnterviewde ouder, taalkeuze in gesprekken tussen ouders, tussen ouder en kind en tussen kinderen onderling). Voor geen van die kenmerken is er echter sprake van significante verschillen. Omdat de effecten alleen optreden in groep 3 en 4 zouden ze ook, zoals eerder, het gevolg kunnen zijn van selectieve uitval. Nieuwe analyses met de bijgeschatte scores van uitvallers leiden evenwel niet tot andere resultaten.<sup>16</sup> Een derde mogelijkheid is dat de gevonden effecten voortkomen uit niet-geobserveerde verschillen in achtergrondkenmerken. Naar aanleiding van de vergelijking tussen Opstap- en geen-Opstapleerlingen in paragraaf 6.4 werd gewezen op de mogelijkheid van een selectie-effect. Leerlingen worden niet willekeurig aangemeld voor Opstap Opnieuw, maar bewust geselecteerd, mede op basis van het advies van de kleuterleerkracht. Het ligt voor de hand dat de leerkracht met name die kinderen voor deelname voorstelt voor wie hij of zij dat noodzakelijk vindt. Dat maakt het waarschijnlijk dat de 'wel Opstap, gunstige HLE'-groep en de 'geen Opstap, gunstige HLE'-groep – ondanks overeenkomsten op de hier onderzochte achtergrondkenmerken – wezenlijk van elkaar verschillen.

### **Relatie tussen de effectiviteit van centrumbezoek en de kwaliteit van het geletterde gezinsklimaat**

Ook voor de analyse van de relatie tussen de effectiviteit van centrumbezoek en de kwaliteit van het geletterde gezinsklimaat moesten er drie groepen leerlingen worden vergeleken: (i) centrumleerlingen uit gezinnen met een rijk of kindgericht geletterd klimaat, (ii) centrumleerlingen uit gezinnen met een beperkt geletterd klimaat en (iii) leerlingen die geen centrum hebben bezocht, maar die wel uit een gezin met een rijk of kindgericht klimaat komen. Net als in de voorgaande analyse wordt de beoogde vergelijking bemoeilijkt door verschillen in groepsgrootte: de

drie groepen bestaan uit respectievelijk 52, 11 en 25 leerlingen. Opnieuw is daarom de kleinste groep – de ‘wel centrum, ongunstige HLE’-groep – buiten beschouwing gelaten, temeer omdat die groep in latere leerjaren alleen nog maar kleiner wordt (in groep 3 bestaat ze uit negen leerlingen, in groep 4 uit zeven leerlingen). Weglating van die groep heeft, net als hiervoor, consequenties voor de conclusies die getrokken kunnen worden. Als de geletterdheidsscores van de ‘wel centrum, gunstige HLE’-groep en die van de ‘geen centrum, gunstige HLE’-groep niet van elkaar verschillen, vormt dat afdoende bewijs tegen de aanwezigheid van een differentieel effect van centrumbezoek. Als er significante verschillen zijn in het voordeel van de eerstgenoemde groep biedt dat echter onvoldoende ondersteuning vóór de aanwezigheid van zo’n differentieel effect; daarvoor is immers de vergelijking met de ‘wel centrum, ongunstige HLE’-groep nodig.

Voorafgaand aan de vergelijking is nagegaan in hoeverre de beide groepen van elkaar verschillen op de drie matching-variabelen.

Tabel 7.11: Vergelijking van de ‘wel centrum, gunstige HLE’-groep en de ‘geen centrum, gunstige HLE’-groep op de drie matching-variabelen

	Wel centrum, gunstige HLE		Geen centrum, gunstige HLE		
SES (min=1; max=5)	3.44 (0.73)		3.12 (1.09)		$t(35)=1.34, p<.189$
Sekse	N	%	N	%	
Jongens	26	50.0	13	52.0	$\chi^2(1)=0.03, p=.869$
Meisjes	26	50.0	12	48.0	
Etniciteit					
Autochtoon	31	59.6	8	32.0	$\chi^2(1)=5.15, p<.023$
Allochtoon	21	40.4	17	68.0	

Tabel 7.11 maakt duidelijk dat de beide groepen met name verschillen in de verhouding tussen het aantal autochtone en allochtone leerlingen. Vergelijking van de groepen op de latere meetmomenten (niet gepresenteerd) maakt duidelijk dat die verschillen ook in groep 3 en 4 optreden. Om die reden is voor de analyse van scores op de geletterdheidsmaten gebruik gemaakt van ANCOVA’s met etniciteit als covariaat. De resultaten van die analyses worden gepresenteerd in Tabel 7.12.

Op ongeveer de helft van de geletterdheidsmaten (15 van de 27) scoort de ‘wel centrum, gunstige HLE’-groep hoger dan de ‘geen centrum, gunstige HLE’-groep. In geen van die gevallen is er echter sprake van significante verschillen. Op elf van de maten behaalt de ‘geen centrum, gunstige HLE’-groep de betere resultaten. In twee gevallen – deel 1 van de Begrippentoets en het rapportcijfer voor begrijpend lezen in groep 4 – zijn die verschillen significant. Voor beide maten is er sprake van middelgrote tot grote effecten (respectievelijk Cohen’s  $d=0.70$  en  $0.67$ ).



Tabel 7.12: Resultaten van de vergelijking van de 'wel centrum, gunstige HLE'-groep en de 'geen centrum, gunstige HLE'-groep; geschatte marginale gemiddelden, standard errors na correctie voor etniciteit; F-scores

Groep 2	+Centrum gunstige HLE	-Centrum gunstige HLE	F	Groep 3	+Centrum gunstige HLE	-Centrum gunstige HLE	F	Groep 4	+Centrum gunstige HLE	-Centrum gunstige HLE	F
Toetsen											
Begripsgerelateerd											
Toetsen											
Begripsgerelateerd											
BT 1	31.80 (0.50)	34.19 (0.83)	5.92*	WST	33.28 (0.86)	34.24 (1.31)	0.36	WST	38.26 (0.83)	38.85 (1.34)	0.14
Formulier 1	3.77 (0.10)	3.69 (0.15)	0.17	SBR	94.85 (1.21)	96.73 (1.83)	0.70	SBR	100.96 (0.74)	101.22 (1.20)	0.03
Codegerelateerd				SVR	103.13 (2.09)	103.62 (3.16)	0.02	SVR	112.62 (1.89)	116.41 (3.08)	1.07
				Codegerelateerd							
				DMT	93.29 (7.09)	83.18 (10.82)	0.58	DMT	165.61 (6.81)	154.25 (11.06)	0.74
Formulier 2	3.86 (0.11)	3.60 (0.16)	1.70	SVS	112.28 (1.14)	110.90 (1.72)	0.42	SVS	123.31 (1.07)	121.76 (1.74)	0.56
Formulier 3	3.20 (0.14)	2.98 (0.20)	0.80								
Rapporten											
Begripsgerelateerd											
Toetsen											
Begripsgerelateerd											
Totaal	47.70 (0.82)	47.48 (1.19)	0.02	Mond. taal	3.77 (0.14)	3.61 (0.23)	0.33	Mond. taal	3.65 (0.16)	4.08 (0.28)	1.73
BT	3.66 (0.09)	3.47 (0.13)	1.45	Begr. lezen	3.64 (0.23)	3.98 (0.45)	0.41	Begr. lezen	3.05 (0.16)	3.71 (0.28)	3.96#
Formulier				Codegerelateerd							
				Tech. lezen	3.48 (0.17)	3.50 (0.26)	0.00	Tech. lezen	3.38 (0.15)	3.38 (0.24)	0.00
				Spelling	3.76 (0.22)	3.30 (0.34)	1.16	Spelling	3.62 (0.19)	3.50 (0.31)	0.10
				Schrijven	3.32 (0.15)	3.29 (0.22)	0.01	Schrijven	3.30 (0.13)	3.27 (0.22)	0.02

\*ps .05; #ps .10

Uit de afwezigheid van verschillen in het voordeel van de 'wel centrum, gunstige HLE'-groep kan worden opgemaakt dat er geen sprake is van een differentiatie in effecten: het deelnemen aan een voorschools centrum leidt voor leerlingen met een gunstig geletterd klimaat immers niet tot betere scores. Deze conclusie sluit aan bij die uit de hiervoor gepresenteerde analyses naar de relatie tussen de effectiviteit van Opstapdeelname en HLE-kwaliteit.

De significante verschillen in het voordeel van de 'geen centrum, gunstige HLE'-groep verdienen nadere beschouwing. In de eerste plaats zijn ze contra-intuïtief: het lijkt onwaarschijnlijk dat de combinatie van twee in principe gunstige condities (deelname aan een voorschools kindercentrum en een gunstig geletterd gezinsklimaat) een negatieve uitwerking heeft. In tweede plaats worden ze niet weerspiegeld in de scores op andere, vergelijkbare maten. Wat betreft het rapportcijfer voor begrijpend lezen in groep 4 zou er sprake kunnen zijn van een effect van selectieve uitval. Tussen groep 2 en 4 vielen er uit de 'wel centrum, gunstige HLE'-groep en de 'geen centrum, gunstige HLE'-groep respectievelijk zes en zeven leerlingen uit. Nieuwe analyses met de bijgeschatte scores van de uitvallers<sup>17</sup> laten echter geen beduidend andere resultaten zien: hoewel de effectgrootte afneemt (van Cohen's  $d=0.67$  tot  $0.53$ ) blijft het verschil tussen beide groepen significant op het  $p \leq .10$ -niveau ( $F(1,53)=3.10$ ,  $p=.084$ ). Een andere mogelijke verklaring is die van onbetrouwbaarheid in toetsing. Die verklaring is aannemelijker: controle van de assumpties van covariantieanalyse laat zien dat er zowel voor het rapportcijfer voor begrijpend lezen als voor deel 1 van de Begrippentoets sprake is van een schending van de assumptie van de homogeniteit van regressielijnen.<sup>18</sup>

### Alternatieve analyses

De hiervoor gepresenteerde analyses bieden geen ondersteuning voor het veronderstelde verband tussen de effectiviteit van VVE-deelname en de kwaliteit van het geletterde gezinsklimaat. Deze observatie sluit echter niet uit dat bepaalde aspecten van het geletterde klimaat wel van invloed zijn op die effectiviteit. Bij de samenstelling van de HLE-typen in paragraaf 5.3.2 werd gebruik gemaakt van vier indexen, die de mate representeren waarin er door de gezinnen geletterde activiteiten worden uitgevoerd. Deze indexen hebben betrekking op (i) geletterde activiteiten van ouders (en/of oudere kinderen) voor persoonlijke doeleinden, (ii) geletterde activiteiten van ouders die deel uitmaken van dagelijkse routines, (iii) ouder-kindactiviteiten die een hoge prioriteit hebben binnen de context van het Nederlandse onderwijs en (iv) ouder-kindactiviteiten met een lagere 'educatieve prioriteit'. Het zou kunnen zijn dat de scores op die afzonderlijke indexen wel een relatie vertonen met de effectiviteit van Opstapdeelname en/of centrumbezoek. In aanvullende analyses is de aanwezigheid van dergelijke relaties nader onderzocht. Daartoe zijn telkens vergelijkingen gemaakt tussen drie groepen: Opstap-/centrumleerlingen die hoog scoren op een bepaalde index, Opstap-/centrumleerlingen die

laag scoren op die index en geen-Opstap-/geen-centrumleerlingen die hoog scoren op de index. Ook deze alternatieve analyses wijzen echter in geen van de gevallen op een differentiatie in effecten.

### 7.3 Samenvatting

Terwijl in Hoofdstuk 6 de overall effectiviteit van VVE-deelname werd onderzocht, is in het onderhavige hoofdstuk gekeken naar een mogelijke differentiatie in effecten. De veronderstelling was dat het rendement van voor- en vroegschoolse stimuleringsactiviteiten voor een deel afhankelijk is van de omstandigheden waaronder die activiteiten worden uitgevoerd en van de achtergrondkenmerken van kinderen die eraan deelnemen.

In paragraaf 7.1 werd de relatie nagegaan tussen de effectiviteit van VVE-deelname en kenmerken van de uitvoering van de onderzochte activiteiten. Allereerst werd gekeken naar de rol van aspecten van de uitvoering van Opstap Opnieuw. In paragraaf 6.4 werd vastgesteld dat Opstapdeelname over het geheel bezien niet bijdroeg aan geletterde ontwikkeling. In paragraaf 7.1.1 werd nagegaan in hoeverre er voor een subgroep van kinderen – kinderen bij wie de uitvoering volgens de uitgangspunten van het programma als ‘voorspoedig’ kon worden gekenmerkt – wel sprake was van positieve effecten. De resultaten van de daartoe uitgevoerde analyses boden evenwel geen ondersteuning voor de verwachte differentiatie. In de eerste plaats scoorden de leerlingen uit de voorspoedige-uitvoeringsgroep vrijwel nergens significant beter (en soms zelfs slechter) dan de beperkte-uitvoeringsgroep. In de tweede plaats bleven de scores van de eerstgenoemde groep stelselmatig achter bij die van de geen-Opstapgroep. De eerste observatie kan worden verklaard doordat sommige aspecten van de uitvoering van Opstap Opnieuw onterecht als ‘ongunstig’ zijn gekarakteriseerd. Zo scoorden kinderen uit gezinnen die genoodzaakt waren de Nederlandstalige programmaversie te gebruiken significant beter op woordenschattoetsen dan kinderen uit gezinnen die gebruik maakten van een versie in de eigen taal. Datzelfde geldt overigens voor kinderen uit gezinnen die noodgedwongen werden begeleid door een Nederlandstalige buurtmoeder. De tweede observatie is zeer waarschijnlijk het gevolg van een selectie-effect.

Ook kon er in eerste instantie geen relatie worden vastgesteld tussen de effectiviteit van de participatie in voorschoolse centra en aspecten van de organisatie en werkwijze van die centra. In paragraaf 7.1.2 werd een vergelijking gemaakt tussen de geletterdheidsscores van kinderen die een professioneel centrum hebben bezocht, kinderen die naar een traditioneel centrum zijn geweest en kinderen die geen voorschools kindercentrum hebben bezocht. Hoewel de eerste groep stelselmatig hoger scoorde dan de beide andere groepen, waren die verschil-



len nergens significant. Nadere beschouwing van afzonderlijke centrumkenmerken maakte echter duidelijk dat enkele van die kenmerken, maar met name de volwassene-kindratio (het gemiddelde aantal kinderen per volwassene), wel bijdragen aan de effectiviteit van centrumbezoek.

In paragraaf 7.2 werd ingegaan op de relatie tussen de effectiviteit van VVE-deelname en kenmerken van de gezinsachtergrond van kinderen. Van de onderzochte achtergrondkenmerken bleek alleen de thuistaalsituatie van belang. Analyse van de geletterdheidsscores van de allochtone kinderen in paragraaf 7.2.1 wees uit dat de beste resultaten werden behaald door kinderen die een centrum hebben bezocht en bij wie thuis veel Nederlands wordt gesproken. Zij scoorden beter dan kinderen die naar een centrum zijn geweest en thuis maar weinig Nederlands taalaanbod krijgen en kinderen die geen centrum hebben bezocht, maar bij wie thuis wel veel Nederlands wordt gesproken. De gevonden effecten bleven overigens beperkt tot het eerste meetmoment. De resultaten van de analyses in paragraaf 7.2.2 boden geen ondersteuning voor het verwachte verband tussen de effectiviteit van VVE-deelname en de kwaliteit van het geletterde gezinsklimaat.

---

## Noten

<sup>1</sup> Anders dan in Hoofdstuk 6, waar voor post hoc-analyse gebruik werd gemaakt van Tukey's HSD, is hier gekozen voor de LSD-procedure (Least Significant Differences). Deze procedure is minder conservatief: in tegenstelling tot Tukey's HSD rapporteert LSD ook significante paarsgewijze verschillen wanneer het significantieniveau van de AN(C)OVA  $p \leq .10$  is. Een nadeel van het gebruik van deze procedure is dat daardoor de kans op Type-I-fouten toeneemt.

<sup>2</sup> Aangetekend moet worden dat beide variabelen sterke overlap vertonen: 23 van de 24 gezinnen die de eigen-taalversie van Opstap Opnieuw gebruikten, werden begeleid door een buurtmoeder uit de eigen taalgroep; 16 van de 18 gezinnen die geen gebruik konden maken van een programmaversie in de eigen taal werden begeleid door een buurtmoeder uit een andere taalgroep.

<sup>3</sup> Het gaat hierbij dus om een vergelijking tussen leerlingen uit gezinnen die, zonder dat het hun eigen taal is, de Nederlandstalige versie hebben gebruikt en leerlingen uit gezinnen die de Turkse versie hebben gebruikt. Vier leerlingen uit de 'eigen-taalgroep' zijn buiten beschouwing gelaten: hun ouders hebben bewust voor de Nederlandstalige versie gekozen. Voor de vergelijking is gebruik gemaakt van t-toetsing. Omdat de beide groepen niet significant verschillen in geslacht, SES en geletterd gezinsklimaat, was het niet nodig om voor het effect van deze variabelen te corrigeren.

<sup>4</sup> Net als bij de analyse van het effect van programmaversie in de eigen taal zijn enkele leerlingen uit de 'eigentalige-buurtmoedergroep' buiten beschouwing gelaten. Het gaat hierbij om leerlingen van wie de ouders aangaven goed Nederlands te spreken en die daarom werden begeleid door een Nederlandstalige buurtmoeder. In deze gezinnen

was, met andere woorden, geen sprake van 'noodgedwongen' begeleiding. Voor alle vergelijkingen is vanwege het ontbreken van tussengroepsverschillen in achtergrondkenmerken gebruik gemaakt van t-toetsing.

<sup>5</sup> Het onderdeel 'kenmerken van de leidster' is buiten beschouwing gelaten. De relatie tussen leidsterkenmerken en geletterdheidsscores is moeilijk te leggen, omdat een deel van de interviews is afgenomen bij leidsters bij wie de onderzochte kinderen niet in de groep hebben gezeten.

<sup>6</sup> Deze norm komt voort uit inspectie van de spreiding in gemiddelde groepsgrootten in de onderzochte centra: vijftien kinderen is de mediaan.

<sup>7</sup> Deze norm is opnieuw gebaseerd op inspectie van de spreiding in gemiddelde ratio's in de 27 centra: 5.80 kinderen per volwassene is de mediaan.

<sup>8</sup> Overigens worden die laatste twee effecten zeer waarschijnlijk veroorzaakt door selectieve uitval: nieuwe covariantieanalyses waarin de bijgeschatte scores van de uitvallers zijn opgenomen laten namelijk geen significante effecten meer zien.

<sup>9</sup> Opgemerkt moet worden dat die gegevens – vanwege de periode waarin ze zijn verzameld – in principe alleen betrekking hebben op de situatie aan het einde van groep 2. Met het oog op de analyses wordt verondersteld dat de thuistaalsituatie bij aanvang van centrumdeelname (zo'n drieëneenhalf tot vier jaar daarvoor) vergelijkbaar was. Of dat daadwerkelijk het geval is, kon in het onderhavige onderzoek niet worden nagegaan.

<sup>10</sup> In groep 2 zitten er 14 jongens en 22 meisjes in de centrumgroep en 21 jongens en 11 meisjes in de geen-centrumgroep ( $\chi^2(1)=4.85$ ,  $p=.028$ ). In groep 3 zitten er 10 jongens en 21 meisjes in de centrumgroep en 17 jongens en 11 meisjes in de geen-centrumgroep ( $\chi^2(1)=4.80$ ,  $p=.028$ ).

<sup>11</sup> De vragen hadden betrekking op de taalkeuze in gesprekken tussen ouders onderling, tussen ouder en kind en tussen kinderen onderling. Scores op de totaalmaat zijn berekend door het gemiddelde te nemen van de resultaten op de drie afzonderlijke taalkeuzevragen. Voor de exacte resultaten van de taalkeuzevragen wordt verwezen naar paragraaf 5.2.

<sup>12</sup> Een voordeel van het gebruik van de mediaan is dat die de groep precies door midden deelt, waardoor voor de vergelijking gebruik kon worden gemaakt van twee even grote groepen.

<sup>13</sup> Er is overigens wel sprake van een significant verschil in geletterd gezinsklimaat in groep 4. Vanwege ontbrekende waarden op die variabele (zie ook paragraaf 5.3.2) zou de totale N in groep 4 echter aanzienlijk afnemen (van 41 naar 32). Daarom is ervoor gekozen HLE niet als covariaat op te nemen.

<sup>14</sup> Anders dan zou kunnen worden verwacht – Opstap Opnieuw richt zich immers op kinderen uit achterstandsgezinnen – komen zulke leerlingen wel degelijk voor (zie paragraaf 5.3.2).

<sup>15</sup> Die groep neemt in de twee volgende leerjaren overigens nog verder in grootte af: zowel in groep 3 als in groep 4 bestaat de groep nog maar uit tien leerlingen.

<sup>16</sup> Opnieuw is hiervoor gebruik gemaakt van Missing Value Analysis (EM-procedure). Bijschatting van de WST-scores en rapportcijfers voor technisch lezen in groep 3 gebeurde op basis van de totaalscore op de Begrippentoets, bijschatting van de rapportcijfers voor mondelinge taal in groep 3 gebeurde op basis van beoordeelde conceptuele vaardigheden en bijschatting van de rapportcijfers voor mondelinge taal in groep 4 gebeurde op basis van de rapportcijfers voor mondelinge taal in groep 3.

<sup>17</sup> Voor bijschatting van de rapportcijfers voor begrijpend lezen in groep 4 kon geen gebruik worden gemaakt van de rapportcijfers voor begrijpend lezen in groep 3 vanwege het aanzienlijke aantal missing values op die laatste variabele. Daarom gebeurde die bijschatting, vanwege een sterke correlatie tussen beide variabelen ( $r=.52$ ,  $p<.001$ ), op basis van de SVR-scores in groep 3.

<sup>18</sup> Zowel voor deel 1 van de Begrippentoets als voor het rapportcijfer voor begrijpend lezen in groep 4 is er sprake van een significant interactie-effect tussen de onafhankelijke variabele en etniciteit: respectievelijk  $F(2,60)=26.81$ ,  $p<.001$  en  $F(2,47)=4.74$ ,  $p=.013$ .



# Conclusies en discussie

In deze studie werd de effectiviteit nagegaan van deelname aan gezinsgerichte en centrumgerichte voor- en vroegschoolse stimuleringsactiviteiten. Meer specifiek werd onderzocht in hoeverre de participatie in het gezinsprogramma Opstap Opnieuw, het bezoeken van een voorschools kindercentrum en de combinatie van deze beide activiteiten bijdragen aan de geletterde ontwikkeling van kinderen in de eerste fase van het basisonderwijs. Daarnaast werd bekeken in hoeverre de effectiviteit van VVE-deelname wordt beïnvloed door contextfactoren, zoals de kwaliteit van de uitvoering van de betreffende activiteiten en de gezinsachtergrond van deelnemende kinderen. In dit afsluitende hoofdstuk worden de voornaamste onderzoeksbevindingen gepresenteerd. In paragraaf 8.1 wordt ingegaan op de twee centrale onderzoeksvragen van de studie. In paragraaf 8.2 worden enkele methodologische kwesties besproken, die bij de opzet en uitvoering van het onderzoek een rol hebben gespeeld. In paragraaf 8.3 worden aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek en in paragraaf 8.4 wordt ingegaan op de betekenis van de onderzoeksresultaten voor beleid en praktijk.

## 8.1 Conclusies

### 8.1.1 Effectiviteit van deelname aan voor- en vroegschoolse activiteiten

De eerste onderzoeksvraag betrof de (globale) effectiviteit van de twee onderzochte activiteiten:

In hoeverre is deelname aan voor- en vroegschoolse stimuleringsactiviteiten van invloed op de geletterde ontwikkeling van kinderen en is hierbij sprake van een verschil tussen gezinsgerichte en centrumgerichte activiteiten?

Om deze vraag te beantwoorden is de geletterde ontwikkeling van 116 kinderen gevolgd, die verdeeld waren over vier groepen: (i) een groep kinderen die tussen hun vierde en zesde levensjaar hebben deelgenomen aan het gezinsprogramma Opstap Opnieuw, (ii) een groep kinderen die voorafgaand aan hun start in het

basisonderwijs een voorschools kindercentrum hebben bezocht, (iii) een groep die beide heeft gedaan en (iv) een groep die aan geen enkele VVE-activiteit heeft deelgenomen. De steekproef bestond uit autochtone en allochtone kinderen uit verschillende sociaal-economische groepen.

De geletterde vaardigheden van de kinderen werden vastgesteld via scores op standaardtoetsen uit het CITO-leerlingvolgsysteem, leerkrachtbeoordelingen en rapportcijfers, die aan het einde van groep 2, 3 en 4 werden verzameld. Er werd een onderscheid gemaakt tussen vaardigheden die betrekking hebben op het ontcijferen van de schriftcode (zogenaamde 'codegerelateerde vaardigheden') en vaardigheden die te maken hebben met het begrijpen van geschreven teksten ('begripsgerelateerde vaardigheden'). Onder het eerste type vallen ontluikende vaardigheden als metalinguïstisch bewustzijn en kennis van schriftconventies, alsmede conventionele vaardigheden als technisch lezen en spelling. Tot het tweede type worden onder meer woordenschat en begrijpend lezen gerekend.

In het algemeen geldt dat er in interventieonderzoek voor moet worden gezorgd dat de experimentele groep (i.e. de groep die de interventie krijgt aangeboden) en de controlegroep zoveel mogelijk overeenkomen in kenmerken die van invloed kunnen zijn op de afhankelijke variabele. Als de groepen in dat opzicht te sterk verschillen, kunnen de resultaten van de effectmeting worden vertekend. Om te zorgen voor vier vergelijkbare groepen werd er in eerste instantie voor gekozen leerlingen te 'matchen' op relevante achtergrondkenmerken (zie ook paragraaf 8.2.1). Tijdens de werving van leerlingen voor het onderzoek bleek echter dat het niet mogelijk was om vier volledig gematchte groepen samen te stellen; met name op de variabelen sociaal-economische status en etniciteit waren er behoorlijke verschillen tussen sommige groepen. De meest geëigende oplossing voor dit probleem was de variabele 'conditie' om te zetten in drie nieuwe, dichotome variabelen (voor een nadere toelichting, zie 6.3): (i) wel/geen deelname aan Opstap Opnieuw, (ii) wel/geen bezoek aan een voorschools kindercentrum en (iii) wel/geen combinatie van Opstapdeelname en centrumbezoek. De groepen die op basis hiervan ontstonden, bleken – zowel wat grootte als achtergrondkenmerken betreft – beter vergelijkbaar dan de vier oorspronkelijke groepen.

Analyses met deze nieuw gevormde groepen leidden tot de volgende conclusies. Allereerst lijkt de deelname aan Opstap Opnieuw niet gerelateerd te zijn aan de geletterde ontwikkeling van de onderzochte kinderen. In de meeste gevallen konden er tussen de Opstap- en de geen-Opstapgroep geen significante verschillen in toetsscores, leerkrachtoordelen en rapportcijfers worden vastgesteld. De enkele significante verschillen die werden gevonden, waren bovendien *in het nadeel* van de Opstapleerlingen (voor een nadere beschouwing van deze laatste observatie, zie 8.2.1). Centrumbezoek lijkt wel van invloed op de geletterde ontwikkeling van kinderen, zij het in beperkte mate. In drie gevallen – beoordeelde metalinguïstische vaardigheden en schriftoriëntatie in groep 2 en het rapportcijfer voor mondeling

taalgebruik in groep 3 – was er sprake van significante, kleine tot middelgrote positieve effecten. Opmerkelijk is overigens dat er voor de geletterde ontwikkeling van allochtone kinderen *geen* verband met centrumbezoek werd vastgesteld (zie 8.1.2 voor verdere toelichting). De combinatie van Opstapdeelname en centrumbezoek, tot slot, lijkt niet meer effect te sorteren dan de participatie in één van beide activiteiten: hoewel de ‘combinatiekinderen’ in groep 2 en 3 systematisch hoger scoorden dan de kinderen die maar aan één activiteit hadden meegedaan, waren die verschillen nergens significant.<sup>1</sup>

De uitkomsten van deze (globale) analyses lijken de resultaten van eerder onderzoek grotendeels te bevestigen. Allereerst sluit de observatie dat Opstap Opnieuw niet lijkt bij te dragen aan de (Nederlandse) geletterde ontwikkeling van deelnemende kinderen tot op zekere hoogte aan bij de resultaten van het in paragraaf 2.2.1 besproken evaluatieonderzoek van Van Tuijl (2001; 2002; 2004). Hoewel Van Tuijl bescheiden programma-effecten vaststelde op beginnend rekenen en eigen-taalvaardigheid, vond ze geen aanwijzingen voor een relatie tussen Opstapdeelname en (geletterde) vaardigheden in het Nederlands. De uitkomsten komen daarnaast overeen met die uit Nederlands onderzoek van Tesser & Iedema (2001) en Driessen (2003) en met de resultaten van Amerikaanse meta-analyses van White, Taylor & Moss (1992) en Mattingly *et al.* (2002), die eveneens weinig ondersteuning bieden voor de veronderstelde positieve invloed van deelname aan ouder-kindprogramma's.

De resultaten van de analyses naar het effect van centrumbezoek sluiten aan bij de veelal Amerikaanse onderzoeksliteratuur over het rendement van centrumgerichte programma's. Bij die literatuur kan een onderscheid worden gemaakt tussen modelstudies en studies naar grootschalige, gesubsidieerde programma's (zie ook 2.1). Het eerste type betreft evaluaties van programma's die doorgaans door onderzoekers zelf zijn ontwikkeld en begeleid, en daardoor onder gunstige, goed gecontroleerde condities worden uitgevoerd. Bij het tweede type gaat het om programma's waarbij er geen controle is op de uitvoering, met als gevolg dat de verschillen in uitvoeringskwaliteit aanzienlijk zijn (Zigler & Styfco, 1994). Meta-analyses wijzen uit dat programma's van het eerste type meestal grote effecten sorteren, die ook op langere termijn behouden blijven (cf. Leseman *et al.*, 1998). De effecten van grootschalige, gesubsidieerde programma's zijn beperkter; bovendien doven die doorgaans na verloop van tijd uit (Gilliam & Zigler, 2001). De situatie van Nederlandse kindercentra in de periode vóór 1999 – de periode waarop het onderhavige onderzoek betrekking heeft – kan in principe worden vergeleken met die van laatstgenoemde programma's. Door het ontbreken van specifieke richtlijnen en methoden was er waarschijnlijk aanzienlijke variatie in werkwijzen en organisatie, wat ten dele wordt bevestigd door de gegevens die in paragraaf 4.2 werden gepresenteerd (en zie ook Driessen & Doesborgh, 2003). Het is dan ook



niet zo verwonderlijk dat er hier slechts sprake is van bescheiden centrumeffecten, die zich beperken tot groep 2 en 3.

Het ontbreken van effecten van de combinatie van Opstapdeelname en centrumbezoek lijkt op het eerste gezicht moeilijker te verklaren. In eerder onderzoek werd immers een positieve invloed van gecombineerde gezins- en centrumgerichte activiteiten vastgesteld (Blok *et al.*, 2005). Duidelijk is echter dat er in de onderhavige studie geen sprake was van ‘echte’ gecombineerde programma’s: deelname aan Opstap Opnieuw en het bezoeken van een voorschools centrum stonden, qua inhoud en aanpak, in principe los van elkaar; er was geen sprake van enige vorm van afstemming tussen het aanbod in de ene activiteit en dat in de andere.

### 8.1.2 Effectiviteit van VVE-deelname in relatie tot uitvoeringskenmerken en gezinsachtergrond

De tweede onderzoeksvraag betrof de relatie tussen de effectiviteit van de VVE-activiteiten en de context waarbinnen die werden uitgevoerd:

In hoeverre wordt de effectiviteit van gezinsgerichte en centrumgerichte activiteiten bepaald door (i) kenmerken van de uitvoering van die activiteiten en (ii) de gezinsachtergrond van deelnemende kinderen?

De beide delen van deze vraag worden hieronder afzonderlijk besproken.

#### Relatie tussen de effectiviteit van deelname aan VVE-activiteiten en uitvoeringskenmerken

Naar aanleiding van eerdere studies werd verondersteld dat de effectiviteit van voor- en vroegschoolse stimuleringsactiviteiten mede wordt bepaald door de wijze waarop deze worden uitgevoerd. Het succes van gezinsgerichte programma’s lijkt afhankelijk te zijn van de nauwgezetheid waarmee ze worden uitgevoerd en de condities waaronder die uitvoering plaatsvindt (cf. Gray & Wandersman, 1980; Gomby, Culross & Behrman, 1999; Brooks-Gunn, Berlin & Sidle Fuligni, 2000). Effecten van het bezoeken van voorschoolse kindercentra zijn gerelateerd aan de organisatie en inrichting van die centra, en aan de kwaliteit van het aanbod waarin ze voorzien, respectievelijk aangeduid als ‘structurele’ en ‘procesmatige’ kwaliteitskenmerken (cf. Helburn & Howes, 1996; Lamb, 1997; Etheridge Smith, 2005).

Ten aanzien van de relatie tussen de effecten van Opstapdeelname en aspecten van de programma-uitvoering – die overigens alleen voor de *allochtone* leerlingen is nagegaan<sup>2</sup> – kan het volgende worden geconcludeerd. Allereerst zijn er geen aanwijzingen dat een gunstige uitvoering – althans op de wijze waarop die hier is geoperationaliseerd – positief bijdraagt aan programma-effectiviteit. Leerlingen uit gezinnen waar het programma nauwgezet en onder gunstige omstandigheden werd

uitgevoerd, scoorden op de meeste gelettertheidsmaten wel beter dan leerlingen uit gezinnen waar de uitvoering – door ongunstige condities of onzorgvuldige deelname – werd belemmerd, maar die verschillen waren vrijwel nergens significant. Bovendien scoorden eerstgenoemde leerlingen veelal – en in enkele gevallen significant – lager dan leerlingen die niet aan Opstap Opnieuw hebben deelgenomen. Overigens lijkt dit laatste het gevolg te zijn van een selectie-effect (zie ook 8.2.1).

Opmerkelijk is dat leerlingen uit gezinnen waar de programma-uitvoering als beperkt werd getypeerd op alle woordenschatgerelateerde maten hoger scoorden dan leerlingen uit gezinnen waar de uitvoering voorspoedig verliep. In paragraaf 7.1.1 werd met behulp van aanvullende analyses beargumenteerd dat die uitkomst mogelijk is veroorzaakt doordat sommige uitvoeringsaspecten, die vanuit de filosofie van Opstap Opnieuw als 'beperkend' worden beschouwd, ten onrechte als zodanig zijn gekenmerkt. Zo bleken kinderen uit anderstalige gezinnen die noodgedwongen de Nederlandse programmaversie hebben gebruikt of werden begeleid door een Nederlandstalige buurtmoeder, significant beter te scoren op de woordenschattoetsen in groep 3 en 4 dan kinderen uit gezinnen die gebruik hebben gemaakt van een programmaversie in de eigen taal of werden begeleid door een buurtmoeder met dezelfde talig-culturele achtergrond. Op basis van de gepresenteerde gegevens kon echter niet worden geconcludeerd dat het Nederlandse taalaanbod dat genoemde kinderen via de Opstapactiviteiten kregen ook echt bijdroeg aan hun Nederlandse woordenschatontwikkeling; hun scores verschilden namelijk niet significant van die van de geen-Opstapleerlingen.

De in het onderzoek betrokken kindercentra konden op basis van verschillen in structurele kwaliteit worden onderverdeeld in twee typen: (i) professionele, goed gefaciliteerde centra en (ii) traditionele centra met minder gunstige organisatiekenmerken. De verschillen tussen deze twee typen lijken overigens met name te worden bepaald door de mate waarin de centra destijds (vóór 1999) werden bezocht door allochtone kinderen: de professionele centra hadden, blijkens de interviews met de leidsters, al enkele jaren ervaring met de deelname van deze kinderen, de traditionele centra nog nauwelijks.

In paragraaf 7.1.2 werd nagegaan in hoeverre de effectiviteit van centrumbezoek gerelateerd was aan 'centrumtype'. Daartoe werden de gelettertheidsscores van leerlingen die de beide typen centra hebben bezocht, vergeleken met elkaar en met die van leerlingen die niet naar een voorschools centrum zijn geweest. Op de meeste maten scoorden de leerlingen die naar een professioneel centrum zijn geweest beter dan de leerlingen die een traditioneel centrum hebben bezocht of niet naar een voorschools centrum zijn geweest. In geen van de gevallen waren die verschillen echter significant, waardoor geconcludeerd moet worden dat de structurele kwaliteit van centra zoals die met de beschreven profielindeling is

vastgesteld, nergens daadwerkelijk bijdroeg aan de latere geletterde ontwikkeling van de onderzochte kinderen.

Nadere analyses maakten duidelijk dat bepaalde structurele kwaliteitsaspecten wel zijn gerelateerd aan betere resultaten op de geletterdheidsmaten. Met name de volwassene-kindratio – berekend door de gemiddelde groepsgrootte te delen door het aantal in de groep aanwezige volwassenen – lijkt een rol te spelen. Kinderen die centra hebben bezocht met een gunstige (i.e. een lage) volwassene-kindratio scoorden significant beter op een reeks van geletterdheidsmaten in groep 2, 3 en 4 dan leerlingen die geen centrum hebben bezocht. Het belang van de volwassene-kindratio werd eerder vastgesteld door Howes (1997) en Burchinal *et al.* (2000) (zie ook paragraaf 2.3). Volgens laatstgenoemde onderzoekers medieert deze variabele de invloed van een andere variabele, namelijk de mate waarin leidsters de gelegenheid hebben (en nemen) om stimulerende interacties te initiëren met individuele kinderen of kleine groepjes. Ander onderzoek (Dickinson & Smith, 1994; Smith & Dickinson, 1994) laat zien dat het met name die interacties zijn die bijdragen aan de (geletterde) ontwikkeling van kinderen. Wanneer de volwassene-kindratio te hoog is, is de ruimte voor dergelijke interacties beperkt; de leidsters of ondersteunende krachten besteden dan veel van hun tijd aan zogenaamde ‘gedragsregulerende uitingen’ (cf. Palmérus, 1996; in: Riksen-Walraven, 2000).

### **Relatie tussen de effectiviteit van VVE-deelname en aspecten van de gezinsachtergrond**

Op basis van aanwijzingen uit eerder onderzoek (Currie & Thomas, 1999; Van Tuijl, Leseman & Rispens, 2001) werd verondersteld dat de effectiviteit van VVE-activiteiten voor een deel wordt bepaald door kenmerken van de gezinsachtergrond van deelnemende kinderen. In de onderhavige studie werd die veronderstelling nader onderzocht, waarbij de aandacht specifiek uitging naar twee aspecten van die gezinsachtergrond: de thuistaalsituatie (in allochtone gezinnen) en het geletterde gezinsklimaat.

Zoals aangegeven, konden er op basis van globale analyses geen effecten worden vastgesteld van deelname aan een voorschools centrum op de geletterdheidsscores van allochtone kinderen. In paragraaf 7.2.1 werd onderzocht of centrumbezoek voor een deel van deze kinderen – namelijk die kinderen die thuis relatief veel Nederlands taalaanbod krijgen – wel effectief is. De gedachte daarachter is dat dergelijke kinderen met een voldoende Nederlandse taalvaardigheid in een centrum arriveren (zie 7.2.1 voor een nadere uitwerking van het begrip ‘voldoende’), hierdoor gemakkelijker aansluiting vinden bij de stimulerende activiteiten die er worden aangeboden en daar, bijgevolg, meer van profiteren. De in 7.2.1 gepresenteerde analyses gaven inderdaad enige indicatie voor de aanwezigheid van zo’n relatie: kinderen die een centrum hebben bezocht en bij wie thuis veel Nederlands wordt gesproken, scoorden significant beter op enkele van de in groep 2 beoordeelde



ontluikende geletterde vaardigheden dan (i) centrumleerlingen bij wie thuis maar weinig Nederlands wordt gesproken en (ii) leerlingen die geen centrum hebben bezocht, maar die thuis veel Nederlands krijgen aangeboden.

De conclusie dat een voldoende beheersing van het Nederlands een voorwaarde is voor de effectieve participatie van allochtone leerlingen in een voorschools centrum – en andersom, dat onvoldoende beheersing een belemmering is voor effectieve participatie – blijft een hypothetische, omdat er geen observaties konden worden uitgevoerd van het gedrag van de onderzochte leerlingen tijdens hun centrumdeelname. In dit verband kan worden gewezen op een recente studie van Nap-Kolhoff (zie Nap-Kolhoff & Van Steensel, 2005) naar de tweede-taalontwikkeling van drie Turkse peuters binnen de context van een Nederlandse peuterspeelzaal.<sup>3</sup> Deze kinderen, die bij aanvang van het onderzoek nauwelijks Nederlands spraken, werden gedurende de gehele speelzaalperiode gevolgd. Daarbij werd ingezoomd op hun participatie in zogenaamde ‘cognitively challenging interactions’ met speelzaalleidsters, omdat het juist die interacties lijken te zijn die de effecten van centrumbezoek op ontluikende geletterdheid bepalen (zie ook hiervoor). Leidsters en kinderen werden geobserveerd tijdens het gezamenlijk bekijken van een prentenboek, waarna de daaruit voortvloeiende interacties werden beoordeeld op hun mate van abstractie.<sup>4</sup> Daarnaast werd gekeken naar een aantal globale maten voor tweede-taalontwikkeling: het percentage Nederlands in de uitingen van de kinderen (vanwege hun beperkte Nederlandse taalvaardigheid gebruikten ze nog vaak Turks in gesprekjes met de leidster) en het aandeel meerwoorduitingen (een indicator voor vroege syntactische ontwikkeling, cf. Clarke, 2003).

Uit de observaties bleek dat de leidsters al vanaf het begin van de data-verzameling (ongeveer een half jaar nadat de kinderen in de peuterspeelzaal waren gestart) probeerden interacties van een hoger abstractieniveau te initiëren. De kinderen zelf gingen echter pas na ruim een jaar (i.e. na hun derde levensjaar) actief participeren in dergelijke interacties. Dat laatste leek met name afhankelijk van de syntactische vaardigheden van de kinderen. Het moment waarop zij voor het eerst adequaat reageerden op initiaties van de leidster en ook zelf interacties van een hoger niveau begonnen, viel namelijk precies samen met het moment waarop zij hun eerste meerwoorduitingen gingen produceren:

“It is clear that, as soon as the children were able to make sentences consisting of more than one word in Dutch, they reacted to the teachers’ initiations of cognitively challenging interactions and initiated such interactions themselves. This is natural, since talking at a higher level of abstraction requires the linking of at least two concepts, e.g. an object and one of its characteristics, or an object and one’s wishes.” (Nap-Kolhoff & Van Steensel, 2005: 251)

Er wordt geconcludeerd dat peuterspeelzaalbezoek wel bijdraagt aan de tweede-taalontwikkeling van anderstalige kinderen en de ontwikkeling van hun vermogen

om te participeren in cognitief uitdagende interacties, maar dat die ontwikkeling – mede vanwege hun geringe Nederlandse taalbeheersing bij aanvang – waarschijnlijk te beperkt is om lange-termijneffecten te sorteren:

“Data from this study showed that children increasingly took part in cognitively challenging interactions towards the end of the playgroup period. Nevertheless, their participation in such interactions was still very much hampered by their limited proficiency in the second language.” (Nap-Kolhoff & Van Steensel, 2005: 253)

In paragraaf 7.2.2 werd nagegaan of er een relatie is tussen de effectiviteit van de onderzochte VVE-activiteiten en het geletterde klimaat in de deelnemende gezinnen. Ten aanzien van Opstap Opnieuw was de aanname dat in gezinnen met een gunstig (i.e. een ‘rijk’ of ‘kindgericht’) klimaat de programma-activiteiten voorspoediger en daardoor met meer succes zouden worden uitgevoerd dan in gezinnen met een ongunstig (i.e. een ‘beperkt’) klimaat.<sup>5</sup> Volgens een soortgelijke redenering werd verwacht dat het (geletterde) aanbod in kindercentra toegankelijker, en daardoor profijtelijker zou zijn, als kinderen thuis aan activiteiten deelnemen die overeenstemmen met de activiteiten die in die centra plaatsvinden. De analyses in 7.2.2 boden echter geen ondersteuning voor de verwachte relaties.

Dit resultaat kan op twee manieren worden geïnterpreteerd. Het is natuurlijk mogelijk dat er inderdaad geen verband is tussen de effectiviteit van VVE-deelname en de aard van het geletterde gezinsklimaat. Het kan echter ook zijn dat een dergelijk verband wel bestaat, maar dat de laatstgenoemde variabele niet op de meest adequate manier is geoperationaliseerd. In het onderhavige onderzoek werd met behulp van een oudervragenlijst in kaart gebracht welke typen geletterde activiteiten er in de gezinnen werden aangeboden. De gegevens die daaruit naar voren kwamen, leidden tot de samenstelling van de hiervoor genoemde gezinstypen (‘rijk’, ‘kindgericht’ en ‘beperkt’). Hoewel die typen – ook na correctie voor relevante achtergrondkenmerken – een duidelijk verband vertonen met verschillende van de geletterdheidsmaten (zie Bijlage 4), blijft desondanks onduidelijk wat de precieze kwaliteit is van het geletterde aanbod dat kinderen krijgen.<sup>6</sup> Het is mogelijk dat het juist die variabele is die de eventuele effecten van Opstapdeelname en/of centrumbezoek bepaalt. De kwaliteit van het geletterde aanbod en de effecten daarvan op, bijvoorbeeld, de uitvoering van het Opstapprogramma kunnen het beste worden nagegaan via diepgaand (observatie-) onderzoek (zie ook 8.3.1).

## 8.2 Methodologische kwesties

Hieronder wordt ingegaan op enkele methodologische problemen die een rol speelden in het onderzoek en op de vraag in hoeverre deze consequenties hebben voor de interpretatie van de resultaten. Paragraaf 8.2.1 heeft betrekking op de vraag in hoeverre er in het onderzoek is voldaan aan voorwaarden die gelden bij het



vaststellen van effecten in interventieonderzoek. In paragraaf 8.2.2 wordt aandacht besteed aan enkele andere methodologische kwesties.

### 8.2.1 Het vaststellen van effecten in interventieonderzoek

Oosterbeek (2001) noemt drie criteria waaraan betrouwbare en valide effectmetingen van (voorschoolse) interventies ten minste moeten voldoen. In de eerste plaats moeten kinderen at random worden toegewezen aan groepen van deelnemers en niet-deelnemers. Zonder random toewijzing bestaat de mogelijkheid van een selectie-effect. De kans is dan groot dat er systematische verschillen zijn tussen programma- en controlegroep, die de resultaten van de vergelijking vertekenen. In de tweede plaats moeten kinderen gedurende langere tijd worden gevolgd. Voorschoolse interventies hebben tot doel de ontwikkeling van kinderen zodanig te stimuleren dat daarmee hun schoolloopbaan op langere termijn wordt bevorderd. In het geval van een effectmeting van beperkte duur kan de veronderstelde invloed op langere termijn niet worden nagegaan en kunnen “interventies die kortstondige, maar niet-beklijvende resultaten boeken, [ten onrechte, RvS] als succesvol worden bestempeld” (Oosterbeek, 2001: 3). In de derde plaats moet uitval van kinderen zoveel mogelijk worden voorkomen. Omdat uitval doorgaans niet willekeurig is, heeft deze nadelige consequenties voor de vergelijkbaarheid van programma- en controlegroep, wat de resultaten van een effectmeting kan vertekenen.

Zoals al duidelijk werd in Hoofdstuk 2, wordt in veel onderzoek naar voor- en vroegschoolse activiteiten niet (volledig) aan de door Oosterbeek voorgestelde criteria voldaan. Randomisering stuit doorgaans op praktische en ethische bezwaren (zie ook 8.3.2), langere-termijnmetingen zijn door beperkte onderzoeksmiddelen vaak moeilijk te realiseren en uitval lijkt een ‘fact of life’. Ook in het onderhavige onderzoek spelen er problemen ten aanzien van de genoemde criteria. Allereerst zijn de onderzochte kinderen niet at random aan de vier onderzoekscondities toegewezen. Daarvoor zijn twee redenen te noemen. Allereerst zijn het de ouders – en niet de onderzoekers – die bepalen of een kind al dan niet deelneemt aan Opstap Opnieuw of een voorschools centrum. Bovendien startten werving en dataverzameling geruime tijd *nadat* de kinderen aan de onderzochte VVE-activiteiten gingen deelnemen, i.e. aan het einde van de Opstapperiode en zo’n twee jaar nadat de kinderen een voorschools centrum hadden verlaten. Als alternatieve selectieprocedure is gekozen voor matching op relevante achtergrondvariabelen (cf. ’t Hart *et al.*, 1998). Met die procedure kan ervoor worden gezorgd dat programma- en controlegroepen in elk geval op *geobserveerde* kenmerken vergelijkbaar zijn. Die matching-procedure werd op haar beurt bemoeilijkt doordat de populaties waartoe de leerlingen uit de verschillende condities behoren, van elkaar verschillen in aard: zo bestaat de ‘Opstappopulatie’ per definitie uit achterstandsleerlingen, terwijl de ‘centrumpopulatie’ qua samenstelling veel gevarieerder is (zie ook 3.3.1). Om de tussengroepsverschillen die daardoor ontstonden onder controle te houden, zijn



potentieel verstorende achtergrondvariabelen in kaart gebracht, waarbij overigens werd ingezoomd op kenmerken van de gezinsachtergrond. Voor het effect van die kenmerken is in de uiteindelijke analyses, waar nodig, gecorrigeerd.

Met het corrigeren voor geobserveerde tussengroepsverschillen kon het mogelijke effect van *niet-waargenomen* verschillen evenwel niet worden uitgeschakeld. Dat die niet-waargenomen verschillen mogelijk een rol spelen, lijkt naar voren te komen uit Hoofdstuk 6. Daarin werd onder meer geconstateerd dat de geletterdheidsscores van de leerlingen die aan Opstap Opnieuw hebben deelgenomen soms significant achterblijven bij die van de geen-Opstapleerlingen. Zulke verschillen zijn contra-intuïtief: het is vanzelfsprekend mogelijk dat een interventie geen effect sorteert; in zo'n geval zou er echter geen sprake mogen zijn van significante verschillen in het nadeel van de programmagroep. Deze uitkomsten lijken dan ook te duiden op de aanwezigheid van een selectie-effect. In paragraaf 6.4 werd aannemelijk gemaakt dat dat selectie-effect voortkomt uit de manier waarop kinderen voor Opstap Opnieuw worden geworven. De gebruikelijke procedure is dat de lokale coördinator van het Opstapproject en/of de buurtmoeder de ouders van potentiële Opstapkinderen benaderen. Ze doen dat mede op basis van overleg met de kleuterleerkracht van de betreffende kinderen. Het zou kunnen zijn dat zo'n leerkracht juist die kinderen voor deelname voorstelt die de grootste aanvangsachterstand hebben, waarmee die groep dus wezenlijk verschilt van de kinderen die *niet* voor deelname worden voorgesteld (ook al zijn beide groepen kinderen wat achtergrond betreft grotendeels vergelijkbaar). Een dergelijk selectie-effect lijkt in het geval van de centrum- en geen-centrumgroep overigens minder waarschijnlijk. Voorschoolse kindercentra staan immers open voor alle kinderen en, hoewel aangenomen zou kunnen worden dat ouders die hun kind naar zo'n centrum laten gaan, bewuster met de ontwikkeling van hun kind bezig zijn, is daar geen directe evidentie voor.

In overeenstemming met het tweede criterium van Oosterbeek (2001) – kinderen moeten gedurende langere tijd worden gevolgd – is er in het onderhavige onderzoek voor gekozen te kijken naar effecten op de middellange termijn (tot twee jaar na Opstapdeelname en tot vier jaar na centrumbezoek). Problematisch is dat die keuze, mede gezien de maximale looptijd van het onderzoek, met zich meebracht dat er geen voormeting kon worden uitgevoerd (dat laatste hing overigens ook samen met het feit dat er in Tilburg geen nieuwe gezinnen meer met Opstap Opnieuw startten, zie paragraaf 3.3.1). Met name in studies waarin onderzoeksgroepen niet door middel van random toewijzing kunnen worden samengesteld, is zo'n voormeting van belang. Allereerst kunnen met de resultaten uit een voormeting correcties worden uitgevoerd voor aanvangsverschillen tussen kinderen (waardoor selectie-effecten deels kunnen worden uitgeschakeld). Bovendien kan door de combinatie van voor- en nametingen de feitelijke groei van kinderen tijdens programmadeelname worden vastgesteld.

Overigens moet in aanvulling hierop worden gewezen op de mogelijke rol die het reguliere onderwijsaanbod speelt bij het vaststellen van langere-termijneffecten van voor- en vroegschoolse activiteiten. Ten aanzien van de voor- en vroegschoolse educatie is de verwachting dat deze fungeert als een soort van 'katalysator'. Doordat kinderen deelnemen aan een VVE-activiteit zou er als het ware een versnelling moeten optreden in hun schoolse ontwikkeling, die ervoor zorgt dat zij, wanneer ze met het formele onderwijs starten, een groter rendement halen uit het aanbod dat ze daar krijgen. Dat onderwijsaanbod kan echter ook nivellerend werken, wat kan worden geïllustreerd aan de hand van de manier waarop de effecten van centrumbezoek zijn vastgesteld. Zoals aangegeven, startte de dataverzameling zo'n twee jaar nadat kinderen een voorschools kindercentrum hadden verlaten. Het is denkbaar dat deze kinderen aan groep 1 zijn begonnen met een grotere voorsprong dan hier kon worden vastgesteld, maar dat die voorsprong voor een deel is 'gecompenseerd' door het aanbod in de kleutergroepen.

Het voorkómen van uitval is het derde criterium dat door Oosterbeek (2001) wordt genoemd. Uitval kan meerdere oorzaken hebben, die elk op hun eigen manier de uitkomsten van effectmetingen kunnen beïnvloeden. In het onderhavige onderzoek kan een onderscheid worden gemaakt tussen vier mogelijke oorzaken van uitval: verhuizing, doublure, verwijzing naar het Speciaal Onderwijs (SO) en het overslaan van een klas. In de laatste drie gevallen leidt uitval vrijwel per definitie tot een vertekening van de resultaten. Uitval als gevolg van doublure en SO-verwijzing impliceert het buiten beschouwing laten van laag scorende kinderen, met als gevolg dat de gemiddelde scores van de condities waartoe zij behoren (ten onrechte) worden opgehoogd. Uitval van leerlingen die een klas overslaan heeft juist het tegenovergestelde effect.

In het geval van verhuizing kan uitval zonder al te veel problemen worden voorkomen. In de onderhavige studie zijn de scholen van de leerlingen die verhuisden alsnog benaderd, waardoor deze leerlingen over het algemeen behouden konden blijven voor verdere dataverzameling. Het omgaan met de overige drie bronnen van uitval is minder eenvoudig. Zo is het maar helemaal de vraag of kinderen die blijven zitten, überhaupt in de onderzoeksgroep moeten blijven. Als ervoor wordt gekozen zittenblijvers te blijven volgen, dan heeft dat allereerst consequenties voor de gebruikte effectmaten. Feitelijk zouden die dezelfde moeten zijn als bij de niet-doubleerders (of in elk geval vergelijkbare uitkomsten moeten opleveren). Met name in het geval van schoolsuccesmaten is dat problematisch, omdat die in principe leerjaargebonden zijn. Een ander, daaraan gerelateerd probleem is dat leerlingen die doubleren niet langer hetzelfde onderwijsaanbod krijgen als leerlingen die zijn doorgestroomd en daardoor in feite niet meer vergelijkbaar zijn met laatstgenoemden. Als er daarentegen voor wordt gekozen zittenblijvers buiten beschouwing te laten (zoals in het onderhavige onderzoek is gedaan), dan leidt dat, zoals gezegd, mogelijk tot een onterechte ophoging van



groepsgemiddelden. Via statistische technieken als Missing Value Analysis kan dan wel een indicatie worden gegeven van de ontbrekende scores van de doubleerders (zie Hoofdstuk 6 en 7), maar daar kunnen vanzelfsprekend geen definitieve conclusies op worden gebaseerd over de aan- of afwezigheid van effecten.

### 8.2.2 Andere methodologische kwesties

Behalve de hiervoor geschetste problemen zijn er ten minste drie andere methodologische kwesties die aanvullende bespreking behoeven. De eerste betreft de keuze van de maten die zijn gebruikt om de effectiviteit van VVE-deelname na te gaan. In deze studie werd exclusief gekeken naar de ontwikkeling van geletterde vaardigheden. Die focus werd enerzijds ingegeven door het feit dat die vaardigheden een centrale plaats innemen in het basisschoolcurriculum. Anderzijds kwam die voort uit de observatie dat veel kinderen uit allochtone, lage-SES-gezinnen een achterstand vertonen in hun (ontluikende) geletterde ontwikkeling. Andere cognitieve domeinen en sociaal-emotionele ontwikkeling zijn buiten beschouwing gelaten, hoewel daaraan in de onderzochte VVE-activiteiten vanzelfsprekend wel aandacht wordt besteed. Mogelijk zouden ten aanzien van dergelijke vaardigheden wel effecten zijn opgetreden.<sup>7</sup> Daarnaast werd er exclusief gekeken naar vaardigheden in het Nederlands. Met name ten aanzien van de deelname van allochtone leerlingen aan Opstap Opnieuw lijkt dat in eerste instantie niet geheel terecht. Opstap Opnieuw is immers een eigen-taalprogramma. Mogelijk zouden er voor de allochtone Opstapleerlingen wel effecten zijn gevonden, wanneer de geletterde vaardigheden ook in hun eigen taal waren gemeten (zie ook Van Tuijl, 2001). Toch moet worden aangetekend dat het programma – via het stimuleren van de eerste-taalontwikkeling – ook beoogt bij te dragen aan de ontwikkeling van de Nederlandse taalvaardigheid (cf. Van Tuijl, Leseman & Rispen, 2001).

Een tweede kwestie betreft de aard van de groepen die voor de uiteindelijke analyses zijn gebruikt. Zoals aangegeven in paragraaf 8.1.1, kon op basis van de oorspronkelijke indeling in vier groepen geen antwoord worden gegeven op de vraag naar de effectiviteit van VVE-deelname; de groepen verschilden immers sterk in grootte en achtergrondkenmerken. Als alternatief is ervoor gekozen de 'conditie'-variabele te dichotomiseren, als gevolg waarvan er telkens twee groepen werden vergeleken: een groep die wel aan een activiteit had deelgenomen en een groep die dat niet had gedaan. Nadeel van deze oplossing is dat er – in het geval van de analyses naar de effecten van Opstapdeelname en centrumbezoek – geen sprake was van zuivere 'treatment'- en 'no treatment'-groepen.<sup>8</sup> In de Opstapgroep, bijvoorbeeld, zaten, naast kinderen die uitsluitend aan Opstap Opnieuw hadden meegedaan, ook kinderen die, daarnaast, een centrum hadden bezocht. In de geen-Opstapgroep zaten, behalve kinderen die in geen enkele VVE-activiteit hadden geparticipeerd, ook kinderen die een peuterspeelzaal of kinderdagverblijf hadden bezocht. Er kan evenwel worden gesteld dat die situatie pas een probleem vormt,



wanneer de distributie van centrum- en geen-centrumleerlingen over de Opstap- en geen-Opstapgroep (of, andersom, de distributie van Opstap- en geen-Opstapleerlingen over de centrum- en geen-centrumgroep) onevenredig is. Daarvan was echter geen sprake.<sup>9</sup>

Een derde kwestie betreft de betrouwbaarheid van de gegevens die zijn verzameld over de uitvoering van Opstap Opnieuw, de organisatie en werkwijze van de kindercentra en de achtergrond van deelnemende gezinnen. Voor het in kaart brengen van die gegevens werd gebruik gemaakt van, respectievelijk, een beoordelingsformulier en vragenlijsten. Dergelijke vormen van dataverzameling, waarbij het gaat om *gerapporteerd* in plaats van *geobserveerd* gedrag, brengen per definitie het risico met zich mee dat een onjuiste representatie wordt gegeven van de feitelijke situatie. Om verschillende redenen kan er hier sprake zijn geweest van een vertekend beeld:

- voor het nagaan van de nauwgezetheid waarmee het Opstapprogramma werd uitgevoerd en de condities waaronder die uitvoering plaatsvond, werd gebruik gemaakt van de oordelen van buurtmoeders. De mogelijkheid bestaat dat hierbij sprake is geweest van een positieve bias. Wanneer een buurtmoeder de kwaliteit van uitvoering beoordeelt, geeft ze daarmee immers impliciet een beoordeling van haar eigen werk;
- de vragen die aan de leidsters van de betrokken kindercentra werden voorgelegd, hadden geen betrekking op het eigen functioneren, maar op algemene centrumkenmerken. Daarbij gold dus niet eenzelfde betrouwbaarheidsprobleem als bij het beoordelingsformulier voor buurtmoeders. Wel moet worden aangetekend dat de leidsters vragen moesten beantwoorden over een periode in het verleden (zo'n drie tot vijf jaar vóór de afname van het interview). Ook bij de betrouwbaarheid van dergelijke retrospectieve vragen kunnen kanttekeningen worden gezet (cf. 't Hart *et al.*, 1998);
- gegevens over deelnemende gezinnen zijn verzameld via een oudervragenlijst. Met name vanwege het centrale onderwerp van die vragenlijst – de ondersteuning van ontluikende geletterdheid binnen het gezin – bestaat de kans dat ouders de vragen sociaal wenselijk hebben beantwoord. Binnen de context van het Nederlandse onderwijs wordt aan bepaalde ouder-kindactiviteiten (voorlezen, bibliotheekbezoek et cetera) veel belang gehecht. Ouders kunnen zich bij de beantwoording van de vragen hebben laten leiden door dergelijke 'educatieve normen'. Overigens lijkt de constatering dat een aanzienlijk deel van de ouders aangaf voor zichzelf en/of met het kind nauwelijks geletterde activiteiten uit te voeren, erop te duiden dat de invloed van sociale wenselijkheid beperkt is gebleven.

In alledrie de gevallen zou observatie-onderzoek mogelijk een realistischer beeld hebben opgeleverd.<sup>10</sup> Het is echter duidelijk dat dergelijk onderzoek in een studie als deze moeilijk is te realiseren.

### **8.3 Aanbevelingen voor verder onderzoek**

De onderzoeksresultaten en de hiervoor besproken methodologische kwesties geven aanleiding tot enkele onderzoeksmatige aanbevelingen. In paragraaf 8.3.1 worden suggesties gegeven voor verder (Nederlands) onderzoek naar gezinsgerichte activiteiten, in paragraaf 8.3.2 worden aanbevelingen gedaan voor nadere bestudering van centrumgerichte activiteiten en in paragraaf 8.3.3 wordt ingegaan op het belang van verder onderzoek naar de relatie tussen gezinsstructurele variabelen (SES, etniciteit) en het geletterde aanbod in gezinnen.

#### **8.3.1 Noodzaak van en suggesties voor verder onderzoek naar gezinsgerichte activiteiten**

Voor de Nederlandse situatie kan worden gesteld dat de beleidsmatige relevantie van onderzoek naar gezinsprogramma's als gevolg van recente ontwikkelingen in het onderwijsachterstandenbeleid is afgenomen. In 2000 werd de zogenaamde 'Regeling Voor- en Vroegschoolse Educatie' ingesteld (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen, 2000), waarin is vastgelegd welke middelen gemeenten krijgen toegekend voor VVE-projecten en wat de voorwaarden zijn waaronder ze die kunnen inzetten.<sup>11</sup> In de regeling wordt onder voor- en vroegschoolse educatie in eerste instantie de deelname aan centrumgerichte – en dus niet aan gezinsgerichte – activiteiten verstaan: een VVE-programma wordt gedefinieerd als een programma "dat wordt gegeven in een voorschoolse instelling en/of basisschool" (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen, 2000: 11). Als gevolg hiervan staat de financiering en daarmee de uitvoering van de in Nederland beschikbare gezinsprogramma's onder druk. Zo meldt Kalthoff (2004) dat als gevolg van de stopzetting van subsidiëring in verschillende gemeenten, het aantal gezinnen dat meedoet aan Opstap Opnieuw tussen 2002 en 2004 met ongeveer een derde is afgenomen (van  $\pm 7500$  naar  $\pm 5000$ ).

Daartegenover staat dat in verschillende van de recent geïntroduceerde VVE-programma's bewust is gekozen voor de opname van een oudercomponent. Het eerder genoemde programma Piramide, bijvoorbeeld, omvat verschillende typen ouderactiviteiten. Zo begint elk dagdeel met een spelinloop waarbij ouders met hun kind kunnen spelen. Daarnaast krijgen ouders speel- en leeractiviteiten mee naar huis om samen met hun kind te doen en elk jaar wordt er een 'ouderweek' georganiseerd, waarbij ouders meelopen in de speelzaal of kleutergroep. Er wordt verondersteld dat dergelijke activiteiten positieve consequenties hebben voor de

wijze waarop ouders met hun kind omgaan (Van Kuyk, 2000). Tegen de achtergrond van de positieve resultaten van gecombineerde centrum- en gezinsprogramma's (Whitehurst *et al.*, 1994; Blok *et al.*, 2005), zou het zinvol zijn na te gaan in welke mate ouders in dergelijke activiteiten participeren, of die activiteiten daadwerkelijk van invloed zijn op het educatieve klimaat in het gezin en in hoeverre ze de effecten van centrumprogramma's versterken.

Los van de Nederlandse situatie is er ten minste één onderwerp dat in het onderzoek naar de effectiviteit van gezinsinterventies aanvullende aandacht behoeft: de kwaliteit van de uitvoering. Er mag worden verondersteld dat het risico op uitvoeringsproblemen bij gezinsprogramma's groter is dan bij centrumprogramma's. Het laatste type wordt in veel gevallen uitgevoerd door professionele leidsters, die een opleiding hebben gevolgd expliciet gericht op de ontwikkeling van jonge kinderen<sup>12</sup> en zich daarom, naar mag worden aangenomen, bewust zijn van de kenmerken van stimulerend aanbod. Bij gezinsgerichte programma's is er sprake van twee typen uitvoerders – ouders en 'home visitors' – van wie niet met zekerheid kan worden gesteld dat zij het programma op de beoogde manier aanbieden. Deelnemende ouders hebben vaak een beperkte opleiding, waardoor ze mogelijk niet over de vaardigheden beschikken die voor het werken met een educatief programma noodzakelijk zijn (cf. Jap-a-Joe & Leseman, 1993). De veelal niet-professionele home visitors zijn zich mogelijk onvoldoende bewust van de theoretische achtergronden van het programma of gaan bij het instrueren van ouders uit van een eigen visie op ontwikkelingsstimulering, die niet noodzakelijk overeenkomt met die waarop het programma is gebaseerd (Gray & Wandersman, 1980).

In veel effectmetingen wordt uitvoeringskwaliteit geïndiceerd met behulp van globale maten, zoals de frequentie waarmee huisbezoeken plaatsvinden (Brooks-Gunn, Berlin & Sidle Fuligni, 2000) of de 'deskundigheid' van de home visitor, doorgaans afgemeten aan zijn of haar opleidingsniveau (Gomby, Culross & Behrman, 1999). Om inzicht te krijgen in de wijze waarop de programma-uitvoering daadwerkelijk verloopt, is echter aanvullend, kwalitatief onderzoek nodig waarin wordt nagegaan hoe home visitors de programma-inhouden aan ouders overdragen, of ouders erin slagen de activiteiten op de beoogde manier uit te voeren en in hoeverre het programma-aanbod leidt tot veranderingen in de dagelijkse omgang tussen ouder en kind (Gray & Wandersman, 1980; Purcell-Gates, 2000). Beschouwing van kenmerken van het kind zelf, zoals de motivatie om aan de activiteiten mee te doen en de mate waarin hij of zij zich gedurende langere tijd op een activiteit kan concentreren, is daarbij ook van belang.



### 8.3.2 Noodzaak van en suggesties voor verder onderzoek naar centrumgerichte activiteiten

De uitkomsten van de onderhavige studie hebben betrekking op kinderen die in de periode vóór 1999 naar een voorschools centrum zijn geweest. Met het oog op de ontwikkelingen die zich in de periode daarna hebben voorgedaan – de instelling van de Regeling Voor- en Vroegschoolse Educatie (zie 8.3.1) en de ontwikkeling van speciale VVE-programma's – is de vraag hoe actueel de gepresenteerde resultaten nog zijn.

Er kan worden betoogd dat er geen *principeel* verschil bestaat tussen de periode voor 1999 en de huidige situatie, en dat de conclusies uit het onderhavige onderzoek ook nu relevant zijn. De resultaten van de leidsterinterviews (zie paragraaf 4.2) laten immers zien dat het aanbod in de betrokken centra in zijn algemeenheid overeenkomt met dat in recent geïntroduceerde VVE-programma's. Zo zijn de typen (geletterde) activiteiten die in de centra werden aangeboden grotendeels dezelfde als die in programma's als Piramide, Kaleidoscoop en Startblokken voorkomen (cf. Dekker, De Fijter & Veen, 2000). Bovendien gaven de geïnterviewde leidsters zonder uitzondering aan gebruik te maken van gedecontextualiseerde interactiestrategieën die ook in de genoemde programma's worden nagestreefd (zie bijvoorbeeld Van Kuyk, 2000).

Er hebben echter ook wezenlijke veranderingen plaatsgevonden. In de eerste plaats impliceert de deelname aan VVE-programma's een gerichte afstemming van het aanbod in kindercentra op dat in groep 1 en 2 van de basisschool. Programma's als Piramide en Kaleidoscoop, bijvoorbeeld, vereisen nauwe samenwerking tussen peuterspeelzaalleidsters en kleuterleerkrachten. In de tweede plaats betekent de implementatie van die programma's veelal een uitbreiding van de hoeveelheid tijd die kinderen in een voorschools centrum doorbrengen. In de periode voor 1999 gingen kinderen gewoonlijk twee dagdelen per week naar een peuterspeelzaal.<sup>13</sup> In het kader van de Regeling VVE wordt het bezoek vaak uitgebreid tot vier dagdelen per week. In de derde plaats hebben de genoemde ontwikkelingen positieve gevolgen voor de faciliteiten waarover centra beschikken. Zo zijn er meer middelen voor deskundigheidsbevordering van leidsters en voor de inzet van extra personeel (bij programma's als Piramide is de inzet van een extra 'tutor' zelfs een vast onderdeel van de werkwijze). Het is niet onwaarschijnlijk dat deze ontwikkelingen een gunstige invloed hebben op de effectiviteit van centrumbezoek.

De vraag is vervolgens in hoeverre die nieuwe ontwikkelingen aanvullend evaluatieonderzoek noodzakelijk maken. Zoals beschreven in paragraaf 2.2.2, werd er tussen 1996 en 1999 een effectmeting uitgevoerd naar de twee eerder genoemde VVE-programma's Piramide en Kaleidoscoop (cf. Veen, Roeleveld & Leseman, 2000). Hoewel die meting een groot aantal kinderen betrof (bij aanvang 327) bij wie de ontwikkeling op diverse gebieden werd gevolgd, kunnen aan de uitkomsten ervan geen definitieve conclusies worden verbonden. Zo lijken de resultaten,

behalve door een aantal methodologische problemen (geen random toewijzing, aanzienlijke uitval), te zijn beïnvloed door het feit dat beide programma's nog maar net waren geïmplementeerd. Dat laatste lijkt met name gevolgen te hebben gehad voor de peuterspeelzaalcomponent: de onderzoekers vonden aan het einde van de speelzaalperiode geen significante verschillen in talige, cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling tussen Piramide-, Kaleidoscoop- en controlekinderen. Ze schrijven dit toe aan het feit dat de speelzaalleidsters voorafgaand aan het onderzoek nog nooit met de programma's hadden gewerkt.

Inmiddels bieden veel centra al één of meerdere jaren VVE-programma's aan (cf. SCP, WOD & CBS, 2005), waardoor mag worden aangenomen dat leidsters zich hebben kunnen bekwamen in de uitvoering ervan. Nieuw evaluatieonderzoek geeft daarom waarschijnlijk een realistischer en mogelijk positiever beeld van programma-effecten. Het uitvoeren van dergelijk onderzoek is evenwel niet zonder problemen. In paragraaf 8.2.1 werd duidelijk dat er slechts met zekerheid uitspraken kunnen worden gedaan over de effectiviteit van een interventie wanneer aan het criterium van randomisering is voldaan. In de Nederlandse context is aselechte toewijzing aan een 'treatment'-groep (wel centrum) en een 'no treatment'-groep (geen centrum) echter moeilijk te realiseren. Uiteindelijk zijn het immers de ouders – en niet de onderzoekers – die bepalen of een kind al dan niet naar een voorschools centrum gaat. Wat steekproefselectie betreft zijn er dan twee opties: (i) helemaal niet randomiseren en (ii) random toewijzing aan een interventiegroep en een 'care as usual'-groep (cf. Koops & Orobio de Castro, 2005). In het eerste geval worden kinderen, zoals in de onderhavige studie, geselecteerd uit bestaande populaties. Hierbij is het van belang zoveel mogelijk potentieel verstorende variabelen onder controle te houden, door middel van 'matching' (zie 3.3.1) of post hoc-correctie met behulp van, bijvoorbeeld, covariantie-analyse. In het tweede geval worden kinderen die een centrum bezoeken van tevoren al random verdeeld over een groep die aan een specifiek VVE-programma deelneemt en een groep die het reguliere aanbod krijgt. Overigens kan hiermee – net als in het geval van de evaluatie van Piramide en Kaleidoscoop – niet worden nagegaan wat het effect van centrumbezoek op zich is. Bij de eerste optie moet worden aangetekend dat het in de loop van de tijd steeds moeilijker zal worden groepen op deze manier samen te stellen. De afgelopen periode is er, met name onder allochtone kinderen, sprake van een aanzienlijke groei in de participatie in voorschoolse centra (SCP, WOD & CBS, 2005). De groep kinderen die geen centrum bezoekt, wordt daardoor kleiner en, bijgevolg, selecter. Bij de tweede optie speelt in elk geval een ethisch probleem: kinderen die door randomisering in de 'reguliere' conditie terechtkomen, wordt immers een potentieel gunstiger aanbod onthouden.

Mede vanwege deze bezwaren lijkt het zinvol te zoeken naar alternatieven voor kwantitatieve effectmetingen. Eén mogelijkheid is via kwalitatief onderzoek na te gaan door welke aspecten van het aanbod in centra (eventuele) positieve effecten



worden bepaald. Smith & Dickinson (1994), bijvoorbeeld, observeerden het instructieve niveau van leidster-kindinteracties in voorschoolse centra (zie ook 2.3.2). Ze relateerden de gegevens die daaruit naar voren kwamen aan structurele kenmerken van de onderzochte centra en, in een vervolgstudie (Dickinson & Smith, 1994), aan de geletterde ontwikkeling van kinderen. Ze vonden allereerst verbanden tussen interactiekwaliteit en aspecten van de groepsindeling (groeps-grootte, aantal leidsters per groep), leidsterkenmerken (onder andere vooropleiding) en kenmerken van de dagindeling (onder andere hoeveelheid tijd voor activiteiten in kleine groepjes). Bovendien vonden ze een relatie tussen interactiekwaliteit en geletterde vaardigheden. Onderzoek als dat van Smith & Dickinson zou ook in de Nederlandse context zinvol zijn en heeft als bijkomend voordeel dat observaties rechtstreeks kunnen worden vertaald in aanbevelingen voor leidsters en programma-ontwikkelaars.

### 8.3.3 Gezinsstructurele variabelen en het geletterde gezinsklimaat

In verschillende studies werd een verband aangetoond tussen (ontluikende) geletterdheid en gezinsstructurele variabelen als etniciteit en sociaal-economische status (zie paragraaf 1.4.2). De algemene observatie is dat kinderen uit allochtone, lage-SES-gezinnen in geletterde vaardigheden aanzienlijk achterblijven bij hun leeftijdgenoten uit autochtone, hoge-SES-gezinnen. Doorgaans wordt die relatie verklaard door te wijzen op verschillen in de mate waarin kinderen thuis in aanraking komen met geschreven taal. Hierbij is de aanname dat het geletterde aanbod in allochtone, lage-SES-gezinnen zodanig beperkt is, dat kinderen er nauwelijks de gelegenheid krijgen geletterde ervaringen op te doen. Verschillende onderzoekers (Auerbach, 2001; Burgess, Hecht & Lonigan, 2002; Goldenberg, 2004) wijzen er echter op dat er niet alleen tussen, maar ook binnen etnische en sociaal-economische groepen aanzienlijke variatie is in het geletterde aanbod dat kinderen krijgen.

In de onderhavige studie werden met behulp van een uitgebreide oudervragenlijst gegevens verzameld over verschillende typen geletterde activiteiten in het gezin. Daarbij werd zowel gekeken naar individuele activiteiten van ouders (en oudere kinderen) als naar gezamenlijke activiteiten met het onderzochte kind. Analyse van de gegevens die uit die vragenlijst naar voren kwamen (zie 5.3.2), duidde op de aanwezigheid van drie gezinstypen: (i) gezinnen met een 'rijk' geletterd klimaat, waarin ouders zelf veel lezen en schrijven en ook frequent geletterde activiteiten met hun kind ondernemen, (ii) gezinnen met een 'beperkt' klimaat, waarin over het geheel bezien maar weinig geletterde activiteiten plaatsvinden en (iii) gezinnen met een 'kindgericht' klimaat, waarin ouders zelf weinig lezen en schrijven, maar wel regelmatig geletterde activiteiten met hun kind uitvoeren. Hoewel er een significante relatie werd gevonden tussen etniciteit, SES en gezinstype<sup>14</sup>, viel op dat veel van de allochtone gezinnen werden gekenmerkt door een kindgericht klimaat,



wat ingaat tegen de eerder beschreven aanname dat het geletterde aanbod in dergelijke gezinnen minimaal is.

De observatie dat veel van de allochtone ouders met hun kinderen deelnemen aan geletterde activiteiten – en dan met name aan activiteiten met een ‘hoge educatieve prioriteit’ (zie 5.3.2) – vormt een interessant aanknopingspunt voor verder onderzoek, temeer omdat verschillende van de ouders tijdens de interviews aangaven dat die activiteiten relatief nieuw voor hen waren. Dit laatste duidt mogelijk op een proces van acculturatie<sup>15</sup>: het kan zijn dat ouders dergelijke activiteiten gaan uitvoeren, omdat ze zich ervan bewust zijn dat die activiteiten binnen de context van het Nederlandse onderwijs hoog worden gewaardeerd. Een dieptestudie van Gallimore & Reese (1999) naar Mexicaanse migrantengezinnen in de Verenigde Staten lijkt deze aanname te ondersteunen. Zij observeerden dat de onderzochte Mexicaanse ouders, hoewel ze zelf maar een beperkte geletterde traditie kenden, hun kinderen gingen voorlezen zodra deze naar school gingen. Gallimore & Reese stellen dat deze ouders hun eigen culturele praxis als het ware ‘afstemden’ op praktijken die binnen het Amerikaanse onderwijs gebruikelijk zijn. Vergelijkbaar onderzoek zou licht kunnen werpen op de vraag hoe dat proces zich binnen allochtone gezinnen in Nederland voltrekt.

## 8.4 Aanbevelingen voor beleid en praktijk

De resultaten van het onderhavige onderzoek hebben mogelijk consequenties voor het beleid ten aanzien van de voor- en vroegschoolse educatie en de inrichting en uitvoering van VVE-activiteiten. In principe werd met het onderzoek beoogd antwoord te geven op twee ‘praktische’ vragen: (i) zijn investeringen in de voor- en vroegschoolse educatie zinvol en, zo ja, moeten die investeringen dan worden gericht op gezinsgerichte of centrumgerichte activiteiten, en (ii) als er wordt geïnvesteerd in voor- en vroegschoolse activiteiten, aan welke aspecten van de uitvoering ervan moet dan (extra) aandacht worden besteed?

Op basis van deze studie zou kunnen worden geconcludeerd dat de veronderstelde positieve effecten van deelname aan Opstap Opnieuw niet optreden. Vergelijking van de geletterdheidsscores van de Opstap- en geen-Opstapleerlingen liet immers nergens significante verschillen zien in het voordeel van de eerstgenoemden. Het is echter ook duidelijk dat deze conclusie – vanwege het feit dat er geen sprake was van een gerandomiseerd onderzoeksdesign – niet als definitief mag worden beschouwd. Hoewel geprobeerd is zoveel mogelijk versturende variabelen in kaart te brengen en onder controle te houden, doet het optreden van negatieve programma-effecten vermoeden dat er wezenlijke, maar ongeobserveerde verschillen waren tussen de leerlingen die wel en niet aan Opstap Opnieuw hebben meegedaan. Die verschillen lijken met name het gevolg van de redenen waarom

gezinnen voor programmadeelname zijn benaderd. Met Oosterbeek (2001) kan worden vastgesteld dat er pas definitieve conclusies kunnen worden getrokken wanneer aan het criterium van random toewijzing is voldaan.

De gegevens die naar voren kwamen uit de beoordelingsformulieren voor buurtmoeders maken duidelijk dat de uitvoering van gezinsprogramma's als Opstap Opnieuw niet altijd zonder problemen verloopt. In iets minder dan de helft van de onderzochte Opstapgezinnen werd de uitvoering beperkt door de condities waaronder die plaatsvond en/of het gebrek aan nauwgezetheid waarmee de gezinnen aan het programma deelnamen. Daarmee is overigens nog niet gezegd dat een verbetering van die uitvoering tot positieve programma-effecten zou leiden: kinderen uit gezinnen waar de uitvoering – volgens de uitgangspunten van het programma – voorspoedig is verlopen, scoorden immers nauwelijks beter dan kinderen uit gezinnen waar die uitvoering werd belemmerd. Een zorgvuldige monitoring van programma-uitvoering is, met andere woorden, nog geen garantie voor succes.

Opmerkelijk is wel dat sommige uitvoeringscondities minder beperkend waren dan in eerste instantie werd aangenomen. Zo werd vastgesteld dat anderstalige kinderen uit gezinnen die de Nederlandstalige programmaversie hebben gebruikt, significant beter scoorden op Nederlandse woordenschattoetsen dan kinderen uit gezinnen die het programma in de eigen taal hebben uitgevoerd. Op basis hiervan zou gesteld kunnen worden dat het verstandig is het programma uitsluitend in het Nederlands aan te bieden. Om meerdere redenen lijkt dat echter geen zinvolle suggestie. In de eerste plaats bleek uit aanvullende analyses dat er geen sprake was van een 'echt' effect (zie ook paragraaf 8.1.2): de kinderen die de Nederlandse programmaversie aangeboden hebben gekregen, scoorden immers niet significant beter dan de controlegroep (hoewel ook hier weer moet worden gewezen op de mogelijkheid van een selectie-effect). In de tweede plaats impliceert een effect op woordenschat nog niet dat de programma-uitvoering optimaal is verlopen. Werken met de Nederlandstalige versie zorgt mogelijk wel voor vergroting van het aanbod van Nederlandse woordjes, maar ouders die onvoldoende Nederlands beheersen, zullen toch nog altijd moeite blijven houden met de overdracht van andere programma-inhouden.

Voor het verwachte positieve effect van centrumbezoek werd in het onderhavige onderzoek wel ondersteuning gevonden: kinderen die een centrum hebben bezocht werden significant beter beoordeeld op een aantal ontluikende geletterde vaardigheden dan kinderen die geen centrum hebben bezocht. Toch moet het belang van de resultaten enigszins worden genuanceerd: de effecten waren klein tot middelgroot, waren alleen significant op het  $p \leq .10$ -niveau en bleven beperkt tot groep 2 en 3 (ofschoon er dan nog altijd sprake is van middellange-termijneffecten).<sup>16</sup>

Voor allochtone kinderen bleek er alleen sprake van positieve effecten van centrumbezoek wanneer zij binnen het gezin voldoende Nederlands taalaanbod

kregen. Deze bevinding zou kunnen leiden tot de aanbeveling om anderstalige ouders die hun kind naar een peuterspeelzaal of kinderdagverblijf laten gaan, te stimuleren thuis zoveel mogelijk Nederlands te spreken. Los van de ethische vraag of het onderwijs zich wel mag mengen in de keuze welke taal er in het privé domein wordt gesproken (cf. Bennis *et al.*, 2000), lijkt die aanbeveling weinig zinvol wanneer de betreffende ouders over geen of een onvoldoende beheersing van het Nederlands beschikken. Het is dan beter het aanbod in centrumprogramma's toe te snijden op de situatie van niet-Nederlandstalige kinderen. Dat impliceert in de eerste plaats dat er voldoende gelegenheid moet zijn voor differentiatie in aanbod, onder andere door het garanderen van een gunstige volwassene-kindratio (in dit onderzoek geïndiceerd als één van de aspecten die centrumdeelname effectief maakt). De inzet van zogenaamde 'tutors' in het Piramideproject, die individueel of in kleine groepjes ondersteuning geven aan taalzwakke kinderen (Van Kuyk, 2000), lijkt in dit verband een zinvolle strategie. In de tweede plaats moet worden geïnvesteerd in deskundigheidsbevordering van leidsters. De omgang met niet-Nederlandstalige kinderen behoeft specifieke vaardigheden; de meeste leidsters zijn daar, in elk geval vanuit hun opleiding, niet of nauwelijks voor toegerust.

Is de huidige aandacht voor de voor- en vroegschoolse educatie – en dan met name voor centrumgerichte activiteiten – terecht? Of is de VVE, zoals Vermeer (2002b: 22) stelt, niet meer dan een “nieuwe mode in het bestrijden van onderwijsachterstanden” en kunnen risicoleerlingen beter worden geholpen binnen het reguliere onderwijs?

Mode of niet, het is niet eenvoudig om een rijdende trein te stoppen. De laatste jaren is er veel geïnvesteerd in de ontwikkeling van centrumgerichte VVE-programma's, de training van leidsters en het opzetten van samenwerkingsverbanden tussen voorschoolse kindercentra en basisscholen. Daarnaast is het aantal allochtone, lage-SES-kinderen dat een voorschools centrum bezoekt, sterk toegenomen (SCP, WOD & CBS, 2005). Nog los van de vraag of peuterspeelzalen en kinderdagverblijven als 'voorscholen' moeten worden ingezet, willen leidsters – zo bleek ook uit Hoofdstuk 4 – adequaat kunnen reageren op de behoeften van deze kinderen. Ondersteuning daarbij, onder meer in de vorm van deskundigheidsbevordering, is hoe dan ook wenselijk.

Het onderhavige onderzoek laat zien dat het bezoeken van een voorschools kindercentrum – ook zonder de recent ontwikkelde VVE-programma's – tot op zekere hoogte kan bijdragen aan de ontlukende geletterde ontwikkeling van kinderen. Wel is duidelijk dat al te hooggespannen verwachtingen van voor- en vroegschoolse educatie niet realistisch zijn. De hier gevonden effecten waren – overigens net als die in veel andere studies – bescheiden, ze traden niet voor alle kinderen op en ze doofden na verloop van tijd uit. Bovendien is duidelijk dat ervoor moet worden gezorgd dat activiteiten zoals die in kindercentra plaatsvinden,



onder gunstige condities worden aangeboden; een lage volwassene-kindratio is daarbij een eerste vereiste. De VVE-trein is, met andere woorden, geen hogesnelheidstrein en het spoorwegnet verdient zorgvuldig onderhoud.

---

## Noten

<sup>1</sup> In groep 4 werden er wel significante verschillen tussen beide groepen gevonden, maar die waren in het nadeel van de combinatiegroep. Deze verschillen lijken echter met name het gevolg van selectieve uitval en onbetrouwbaarheid in toetsing.

<sup>2</sup> Opname van de autochtone leerlingen zou hebben geleid tot moeilijk vergelijkbare groepen (zie 7.1.1 voor verdere toelichting).

<sup>3</sup> Deze studie is onderdeel van het promotie-onderzoek van Nap-Kolhoff (te verschijnen).

<sup>4</sup> Hierbij werd gebruik gemaakt van het eerder genoemde classificatieschema van Blank, Rose & Berlin (1978; zie ook paragraaf 3.4.5).

<sup>5</sup> Het was overigens opmerkelijk dat er onder de gezinnen die aan Opstap Opnieuw deelnamen – die doorgaans worden getypeerd als ‘echte’ achterstandsgezinnen – ook waren die werden gekenmerkt door een rijk of kindgericht geletterd klimaat.

<sup>6</sup> Zoals beschreven in 5.3.3 werd er in de oudevragenlijst – middels een vraag over het abstractieniveau van de interactie tijdens een fictieve ouder-kindactiviteit (het bekijken van een afbeelding uit een prentenboek) – wel kort ingegaan op de kwaliteit van het geletterde aanbod. Het aantal ontbrekende waarden op de daaruit resulterende variabele was echter te groot om die in verdere analyses op te nemen.

<sup>7</sup> De resultaten uit ander onderzoek lijken inderdaad in die richting te wijzen: zo vond Van Tuijl (2001) effecten van Opstapdeelname op de voorbereidende rekenvaardigheid van Turkse kinderen.

<sup>8</sup> In het geval van de combinatie- en geen-combinatiegroep was er door de aard van de vergelijking – deelname aan twee activiteiten versus deelname aan één activiteit – sowieso geen sprake van een ‘treatment’- en een ‘no treatment’-groep.

<sup>9</sup> Het aandeel centrum- en geen-centrumkinderen in de Opstap- en geen-Opstapgroep was behoorlijk vergelijkbaar. Aan de Opstapgroep namen 31 centrumkinderen (57.4 procent) en 23 geen-centrumkinderen (42.6 procent) deel; in de geen-Opstapgroep participeerden 42 centrumkinderen (67.7 procent) en 20 geen-centrumkinderen (32.3 procent). Er was geen sprake van een significant verschil ( $\chi^2(1)=1.32$ ,  $p=.250$ ).

<sup>10</sup> Overigens is ook bij observatie-onderzoek betrouwbaarheid niet per se gegarandeerd. Wanneer de omgang tussen ouder en kind wordt geobserveerd, kan niet met zekerheid worden gesteld dat het geobserveerde gedrag overeenkomt met het ‘normale’ gedrag.

<sup>11</sup> Het VVE-beleid is decentraal: de landelijke overheid stelt de middelen beschikbaar, maar het zijn de gemeenten die de subsidies verstrekken.

<sup>12</sup> Overigens is dat in de Nederlandse situatie niet altijd het geval (zie paragraaf 4.2.1).

<sup>13</sup> Voor kinderdagverblijven en cursistenkinderopvangcentra golden (en gelden) andere criteria (zie ook paragraaf 3.4.5).

<sup>14</sup> De gezinnen met een rijk klimaat bevonden zich met name in de autochtone, hoge-SES-groep; de gezinnen met een beperkt klimaat zaten vooral in de allochtone, lage-SES-groep.

<sup>15</sup> Onder acculturatie wordt verstaan: “those phenomena which result when groups of individuals having different cultures come into continuous first-hand contact, with subsequent changes in the original culture patterns of either or both groups” (Redfield, Linton & Herskovits, 1936; in: Arends-Tóth & Van de Vijver, te verschijnen). In het hier beschreven geval gaat het om veranderingen in de culturele patronen van minderheidsgroepen als gevolg van contacten met de meerderheidsgemeenschap.

<sup>16</sup> Overigens kunnen aan het effect op het rapportcijfer voor mondeling taalgebruik in groep 3, vanwege het aanzienlijke aantal missing values op die variabele, geen definitieve conclusies worden verbonden.

# Bibliografie

- Aarnoutse, C.  
2004 *Ontwikkeling van beginnende geletterdheid*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Aarnoutse, C., J. van Leeuwe & L. Verhoeven  
2000 Ontwikkeling van beginnende geletterdheid. *Pedagogische Studiën*, 77 (5-6), 307-325.
- Aarts, R. & J. Kurvers  
2001 Ouders, taal en interactie in Opstap Opnieuw. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 66 (2), 9-22.
- Adams, M.J.  
1990 *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Andrews, S.P. & J.R. Slate  
2001 Prekindergarten programs: a review of the literature. *Current Issues in Education*, 4 (5) (online-journal: <http://cie.asu.edu/volume4/number5/index.html>).
- Aram, D. & I. Levin  
2001 Mother-child joint writing in low SES. Sociocultural factors, maternal mediation, and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16 (3), 831-852.
- Arends-Tóth, J. & F.J.R. van de Vijver  
t.v. Issues in the conceptualization and assessment of acculturation. In: M.H. Bornstein & L.R. Cote (Eds.), *Acculturation and parent child relationships. Measurement and development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Arnold, D.H. & G.L. Doctoroff  
2003 The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, 54 (1), 517-545.
- Auerbach, E.  
2001 Toward a social-contextual approach to family literacy. In: S.W. Beck & L. Nabors Oláh (Eds.), *Language and literacy. Beyond the here and now*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review, 381-397.
- Averroësstichting  
1995 *Opstap op weg 2. Monitoring en evaluatie van het Opstap-programma in het seizoen 1993-1994*. Amsterdam: Averroësstichting.
- Barnett, W.S.  
1995 Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5 (3), 25-50.
- Beals, D.E., J.M. De Temple & D.K. Dickinson  
1994 Talking and listening that support early literacy development of children from low-income families. In: D.K. Dickinson (Ed.), *Bridges to literacy. Children, families and schools*. Oxford: Blackwell, 19-40.



- Bennis, H., G. Extra, P. Muysken & J. Nortier  
 2000 *Taalkundig manifest. Het multiculturele voordeel: meertaligheid als uitgangspunt.* Amsterdam/Tilburg/Leiden/Utrecht: Meertens Instituut, Katholieke Universiteit Brabant, Universiteit Leiden, Universiteit Utrecht.
- Blank, M., S. Rose & L. Berlin  
 1978 *The language of learning. The preschool years.* New York: Grune & Stratton.
- Blok, H., R.G. Fukkink, E.C. Gebhardt & P.P.M. Leseman  
 2005 The relevance of delivery mode and other programme characteristics for the effectiveness of early childhood intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (1), 35-47.
- Blok, H., M. Otter & J. Roeleveld  
 2002 *Leerlingvolgsystemen: praktische lessen uit onderzoek.* Amsterdam: SCO-Kohnstammstituut.
- Boonstra, C. & M. Koop  
 2001 *Op weg met taal. Een onderzoek naar taalstimulering op peuterspeelzalen in de gemeente Emmen.* Doctoraalscriptie. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Bosch, L. van den  
 1993 *Schaal vorderingen in spellingvaardigheid 1.* Arnhem: CITO.
- Bowey, J.A.  
 1995 Socio-economic status differences in preschool phonological sensitivity and first grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87 (3), 476-487.
- Bradley, R.H., R.F. Corwyn, H. Pipes McAdoo & C. García Coll  
 2001 The home environments of children in the United States Part I: variations by age, ethnicity, and poverty status. *Child Development*, 72 (6), 1844-1867.
- Branigan, G. & W. Stokes  
 1983 Introduction: a sketch of language development. In: A. Lock & E. Fisher (Eds), *Language development.* London: Croom Helm, 5-12.
- Brooks-Gunn, J., L.J. Berlin & A. Sidle Fuligni  
 2000 Early childhood intervention programs: what about the family? In: J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (second edition). Cambridge: Cambridge University Press, 549-588.
- Burchinal, M.R., J.E. Roberts, R. Riggins, S.A. Zeisel, E. Neebe & D. Bryant  
 2000 Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71 (2), 339-357.
- Burgess, S.  
 2003 Shared reading correlates of early reading skills. *Reading online* (online journal: <http://readingonline.org/articles/burgess/index.html>).
- Burgess, S.R., S.A. Hecht & C.J. Lonigan  
 2002 Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: a one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37 (4), 408-426.
- Bus, A.  
 1992 Ontluikende geletterdheid. In: L. Verhoeven (Ed.), *Handboek lees- en schrijfdidactiek. Functionele geletterdheid in basis- en voortgezet onderwijs.* Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger, 44-55.
- Bus, A.G., M.H. van Ijzendoorn & A.D. Pellegrini  
 1995 Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65 (1), 1-21.

- Bus, A.G., P.P.M. Leseman & P. Keultjes  
 2000 Joint book reading across cultures: a comparison of Surinamese-Dutch, Turkish-Dutch, and Dutch parent-child dyads. *Journal of Literacy Research*, 32 (1), 53-76.
- Butalid-Echaves, M.  
 1997 *Het Opstapproject in Tilburg*. Stageverslag. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.
- Campbell, F.A. & C.T. Ramey  
 1994 Effects of early intervention on intellectual and academic achievement. A follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, 65 (2), 684-698.
- CBS  
 2001 *Alloctonen in Nederland 2001*. Voorburg/Heerlen: CBS.
- Centre for Community Child Health  
 2004 *Let's read. Literature review*. Melbourne: Centre for Community Child Health.
- Chaney, C.  
 1994 Language development, metalinguistic awareness, and emergent literacy skills. *Applied Psycholinguistics*, 15 (3), 371-394.
- Clarke, E.  
 2003 *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clerkx, L.E. & M.H. van Ijzendoorn  
 1992 Child care in a Dutch context: on the history, current status, and evaluation of nonmaternal child care in the Netherlands. In: M.E. Lamb, K.J. Sternberg, C.-P. Hwang & A.G. Broberg (Eds.), *Child care in context. Cross-cultural perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 55-80.
- Cohen, J.  
 1988 *Statistical power analysis for the social sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cress, R. & T. Pennings  
 2000 *Jaarboek 1999 Averroèsprogramma's*. Amsterdam: Stichting Averroès Services.
- Cummins, J. (geredigeerd door C. Baker & N.H. Hornberger)  
 2001 *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Currie, J.  
 2001 Early childhood education programs. *Journal of Economic Perspectives*, 15 (2), 213-238.
- Currie, J. & D. Thomas  
 1995 Does Head Start make a difference? *The American Economic Review*, 85 (3), 341-364.  
 1999 Does Head Start help hispanic children? *Journal of Public Economics*, 74 (2), 235-262.
- Dagevos, J., M. Gijsberts & C. van Praag  
 2003 *Rapportage minderheden 2003. Onderwijs, arbeid en sociaal-culturele integratie*. Den Haag: SCP.
- Dekker, J., R. de Fijter & A. Veen  
 2000 *Keuzegids VVE. Programma's, deskundigheidsbevordering en instrumenten op het gebied van Voor- en Vroegschoolse Educatie*. Den Haag/Utrecht: Makelaar VVE.
- Delgado-Gaitan, C.  
 1987 Mexican adult literacy. New directions for immigrants. In: S.R. Goldman & K. Trueba (Eds.), *Becoming literate in English as a second language*. Norwood, NJ: Ablex, 9-32.

- Demont, E. & J. Gombert  
1996 Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, 66 (3), 315-322.
- Dickinson, D.K. & D.E. Beals  
1994 Not by print alone: oral language supports for early literacy development. In: D.F. Lancy (Ed.), *Children's emergent literacy. From research to practice*. Westport, CT: Praeger, 29-40.
- Dickinson, D.K. & M.W. Smith  
1994 Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29 (2), 105-122.
- Dickinson, D.K. & C.E. Snow  
1987 Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2 (1), 1-25.
- Driessen, G.  
2003 *Voor- en vroegschoolse educatie en competenties van jonge kinderen in het basisonderwijs*. Paper gepresenteerd tijdens de Onderwijsresearchdagen 2003.
- Driessen, G. & J. Doesborgh  
2003 *Voor- en Vroegschoolse Educatie en cognitieve en niet-cognitieve competenties van jonge kinderen*. Nijmegen: ITS.
- Eldering, L. & P. Vedder  
1992 *Opstap. Een opstap naar meer schoolsucces?* Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Emmelot, Y. & A. Schaufeli  
1987 *Kindercentra en tweede-taalverwerving*. Amsterdam: Stichting Kohnstammfonds voor Onderwijsonderzoek.
- Emmelot, Y., E. van Schooten, Y. Timman, M. Verhallen & S. Verhallen  
2001 *Nieuwe kansen voor taalonderwijs aan anderstaligen. WRR-Werkdocument 124*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.
- Etheridge Smith, W.  
2005 *Structural characteristics that predict quality in preschool-age classrooms in child care centers*. Pittsburgh, PEN: University of Pittsburgh.
- Extra, G.  
1996 *De multiculturele samenleving in ontwikkeling: feiten, beeldvorming en beleid*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Extra, G., R. Aarts, T. van der Avoird, P. Broeder & K. Yağmur  
2001 *Meertaligheid in Den Haag: de status van allochtone talen thuis en op school*. Amsterdam: European Cultural Foundation.
- Farran, D.C.  
2000 Another decade of intervention for children who are low income or disabled: what do we know now? In: J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press, 510-548.
- Field, A.  
2000 *Discovering statistics using SPSS for Windows*. Londen: Sage Publications.
- Frede, E.C.  
1995 The role of program quality in producing early childhood program benefits. *The Future of Children*, 5 (3), 115-132.



- Gallimore, R. & L.J. Reese  
 1999 Mexican immigrants in urban California. Forging adaptations from familiar and new cultural resources. In: M.C. Foblets & C.L. Pang (Eds.), *Culture, ethnicity and migration*. Leuven: Acco, 245-264.
- Gemeente Tilburg  
 2001a *Onderwijskansen: plan van aanpak en convenant*. Tilburg: Gemeente Tilburg.  
 2001b *Kleurrijk Tilburg. Kadernota multiculturele samenleving*. Tilburg: Gemeente Tilburg.
- Gilliam, W.S. & E.F. Zigler  
 2001 A critical meta-analysis of all impact evaluations of state-funded preschool from 1977 to 1998. Implications for policy, service delivery and program evaluation. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (4), 441-473.
- Gillijns, P., F. Moelands, A. Maas & H. Damen  
 1992 *Werken met het Leerlingvolgsysteem*. Arnhem: CITO.
- Goldenberg, C.  
 2004 Literacy for all children in the increasingly diverse schools of the United States. In: N. Unrau & R. Rudell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Fifth edition. Newark, DE: International Reading Association, 1636-1666.
- Gomby, D.S., P.L. Culross & R.E. Behrman  
 1999 Home visiting: recent program evaluations. Analysis and recommendations. *The Future of Children*, 9 (1), 4-26.
- Goodman, Y.M.  
 1986 Children coming to know literacy. In: W.H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex, 1-14.
- Gough, P.B. & M.A. Walsh  
 1991 Chinese, Phoenicians, and the orthographic cipher of English. In: S.A. Brady & D.P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 199-210.
- Gray, S.W. & L.P. Wandersman  
 1980 The methodology of home-based intervention studies: problems and promising strategies. *Child Development*, 51, 993-1009.
- Gregory, E.  
 1998 Siblings as mediators of literacy in linguistic minority communities. *Language and Education*, 12 (1), 33-54.
- Grijp, Y. van der & J. Boven  
 1990 *Zitten, staan, lopen: een startprogramma Nederlands voor anderstalige kleuters*. Rotterdam: Stichting Samen Wonen Samen Leven.
- Gunn, B.K., D.C. Simmons & E.J. Kameenui  
 2000 *Emergent literacy: synthesis of the research*. Eugene, OR: National Center to Improve the Tools of Educators.
- Hall, N.  
 1987 *The emergence of literacy*. Dunton Green: Hodder & Stoughton.
- Hammett, L.A., A. van Kleeck & C.J. Huberty  
 2003 Patterns of parents' extratextual interactions during book sharing with preschool children: a cluster analysis study. *Reading Research Quarterly*, 38 (4), 442-468.
- Harms, T., R. Clifford & D. Cryer  
 1998 *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hart, H. 't, J. van Dijk, M. de Goede, W. Jansen & J. Teunissen  
 1998 *Onderzoeksmethoden*. Amsterdam: Boom.

- Hays, W.L.  
1994 *Statistics*. Fifth edition. Orlando, FL: Harcourt, Brace & Company.
- Helburn, S.W. & C. Howes  
1996 Child care quality and cost. *The Future of Children*, 6 (2), 62-82.
- Herweijer, L.  
2002 Voorschoolse voorzieningen en brede scholen. In: E. Zeijl (Ed.), *Rapportage Jeugd 2002*. Den Haag: SCP, 175-196.
- Heus, P. de, R. van der Leeden & B. Gazendam  
1995 *Toegepaste data-analyse. Technieken voor niet-experimenteel onderzoek in de sociale wetenschappen*. Maarssen: Elsevier Gezondheidszorg.
- Hill, M.A.  
1997 *SPSS Missing Value Analysis 7.5*. Chicago, IL: SPSS.
- Hoek, R. van  
1988 *Lezen voor de les. Een onderzoek naar de attitudes van ouders en leerkrachten ten aanzien van het voorschools lezen*. Doctoraalscriptie. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.
- Howes, C.  
1997 Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult: child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43 (3), 404-425.
- Jap-a-Joe, S. & P.P.M. Leseman  
1993 Interventie in allochtone gezinnen: een confrontatie van normen, waarden en gewoonten. In: P. Vedder & B. Bekkers (Eds.), *Opstap: onderzoek en praktijk*. Amsterdam: Averroësstichting, 99-118.
- John-Steiner, V. & H. Mahn  
1996 Sociocultural approaches to development and learning. A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31 (3-4), 191-206.
- Jong, P.F. de, M.J.G. Klapwijk & A. van der Leij  
1995 Cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden van kleuters in relatie tot hun etnische herkomst. *Pedagogische Studiën*, 72 (3), 172-185.
- Jordan, G.E., C.E. Snow & M.V. Porche  
2000 Project EASE: the effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35 (4), 524-546.
- Kalthoff, H.  
2004 Combinatie VVE-programma's meer effect. *Toon*, 7 (10), 6-7.
- Kohnstamm, D., T. van der Lem, M. Cornelisse, L. Kleerekoper, V. Colland & S. van der Doef  
1976 *Had de Proefkrèche effect?* Nijmegen: Dekker & Van de Vegt.
- Kohnstamm, G.A., A.M. Schaerlaekens & A. de Vries  
1981 *Nieuwe streeflijst woordenschat voor 6-jarigen gebaseerd op onderzoek in Nederland en België*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Koning, L. & E. Westra  
1997 *PRAVOO leerling- en hulpsysteem voor groep 1, 2 (3) en i.o.b.k.* Lekkerkerk: PRAVOO.
- Koops, W. & B. Orobio de Castro  
2005 Ontwikkelingspsychologen op zoek naar oorzaken van jeugddelinquentie. Nieuwe trajecten naar kennis. *Justitiële Verkenningen*, 31 (5), 43-65.
- Kremers, J.  
2003 *Schoolkenmerken en schoolsucces. Een onderzoek naar de effecten van schoolkenmerken op de schoolprestaties van leerlingen*. Doctoraalscriptie. Tilburg: Universiteit van Tilburg.

- Kurvers, J.  
2002 *Met ongeletterde ogen. Kennis van taal en schrift van analfabeten*. Amsterdam: Aksant.
- Kurvers, J. & C. van de Guchte  
1995 Taalontwikkeling en ontluikende geletterdheid in Opstap Opnieuw. In: I. Groenestege & G.J. Legters (Eds.), *Opstap Opnieuw: een modern gezins-stimuleringsprogramma voor kinderen in achterstandssituaties*. Utrecht: Faculteit Sociale Wetenschappen.
- Kurvers, J. & T. Vallen  
1995 Vroeg beginnen is in. Over de rol van taal in gezinsgerichte stimulerings-programma's. *Spiegel*, 2, 7-30.
- Kuyk, J.J. van  
2000 *Piramideproject. Educatieve methode voor drie- en vierjarige kinderen. Wetenschappelijke verantwoording*. Arnhem: CITO.
- Kuyk, J. van & L. Verhoeven  
1996 Stimulering van geletterdheid bij kleuters. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 21 (1), 33-53.
- Lamb, M.  
1997 Nonparental child care: context, quality, correlates, and consequences. In: I.E. Sigel & K.A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology. Volume 4: Child psychology in practice*. New York, NY: John Wiley, 73-134.
- Lamb, M.E., K.J. Sternberg & R.D. Ketterlinus  
1992 Child care in the United States: the modern era. In: M.E. Lamb, K.J. Sternberg, C.-P. Hwang & A.G. Broberg (Eds.), *Child care in context. Cross-cultural perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 207-222.
- Lancy, D.F.  
1994 The conditions that support emergent literacy. In: D.F. Lancy (Ed.), *Children's emergent literacy. From research to practice*. Westport, CT: Praeger, 1-20.
- Lazo, M.G., P.D. Pumfrey & I. Peers  
1997 Metalinguistic awareness, reading and spelling: roots and branches of literacy. *Journal of Research in Reading*, 20 (2), 85-104.
- Lefebvre, P. & P. Merrigan  
1998 *Family background, family income, maternal work and child development*. Montréal: Université de Québec.
- Leppänen, U., P. Niemi, K. Aunola & J.-E. Nurmi  
2004 Development of reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly*, 39 (1), 72-93.
- Leseman, P.P.M.  
1992 Intensivering van Opstap: noodzakelijk, maar niet voldoende. In: P. Vedder & B. Bekkers (Eds.), *Opstap. Onderzoek & praktijk*. Amsterdam/Leiden: Averroësstichting/Rijksuniversiteit Leiden: Sectie Interculturele Pedagogiek, 29-42.  
1993 Home and school literacy in a multicultural society. In: L. Eldering & P.P.M. Leseman (Eds.), *Early intervention and culture*. Parijs: UNESCO Publishing, 163-190.  
2000 Bilingual vocabulary development of Turkish preschoolers in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21 (2), 93-112.  
2001 Gezin en (voor)school: kan de synergie worden versterkt? In: J. Mars (Ed.), *Zijn ouders uitgespeeld? Over de rol van ouders in de voor- en vroegschoolse educatie*. Amsterdam: Averroësstichting, 25-42.



- Leseman, P.P.M. & H. Blok  
 2004 Effectiviteit van voor- en vroegschoolse educatie. In: P.P.M. Leseman & A. van der Leij (Eds.), *Educatie in de voor- en vroegschoolse periode*. Baarn: HB Uitgevers, 133-147.
- Leseman, P.P.M. & P.F. de Jong  
 1998 Home literacy: opportunity, instruction, cooperation, and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33 (3), 294-318.
- Leseman, P.P.M. & A. van der Leij  
 2004 Vroege stagnaties en achterstanden in ontluikende schoolvaardigheden. Aangrijpingspunten voor voor- en vroegschoolse interventieprogramma's. In: P.P.M. Leseman & A. van der Leij (Eds.), *Educatie in de voor- en vroegschoolse periode*. Baarn: HB Uitgevers, 11-24.
- Leseman, P.P.M., M.E. Otter, H. Blok & P. Deckers  
 1998 Effecten van voor- en vroegschoolse educatieve centrumprogramma's. Een meta-analyse van studies gepubliceerd tussen 1985 en 1996. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 14 (3), 134-154.
- Liaw, F., S. J. Meisels & J. Brooks-Gunn  
 1995 The effects of experience of early intervention on low birth weight, premature children: the infant health and development program. *Early Childhood Research Quarterly*, 10 (4), 405-431.
- Lierop-Debrauwer, H. van  
 1990 *Ik heb het wel in jouw stem gehoord. Over de rol van het gezin in de literaire socialisatie van kinderen*. Delft: Eburon.
- Loeterman, M., P.V. Paul & S. Donahue  
 2002 Reading and deaf children. *Reading online* (<http://readingonline.org/articles/loeterman/index.html>).
- Lombard, A.D.  
 1981 *Success begins at home. Educational foundations for preschoolers*. Lexington, MA: Heath.
- Lonigan, C.J., S.R. Burgess & J.L. Anthony  
 2000 Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36 (5), 596-613.
- Lonigan, C.J., S.R. Burgess, J.L. Anthony & T.A. Barker  
 1998 Development of phonological awareness in two- to five-year-old children. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 294-311.
- Louwes, W., A. Kerkhoff & J. van der Pluijm  
 1997 *Rotterdamse Observatiehijst Peuter-Kleuter*. Rotterdam: Stichting De Meeuw.
- Mattingly, D.J., R. Prislis, T.L. McKenzie, J.L. Rodriguez & B. Kazyar  
 2002 Evaluating evaluations. The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research*, 72 (4), 549-576.
- McCartney, K.  
 1984 Effect of quality of day care environment on children's language development. *Developmental Psychology*, 20 (2), 244-260.
- Miedel, W.T. & A.J. Reynolds  
 1999 Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: does it matter? *Journal of School Psychology*, 37 (4), 379-402.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen  
 2000 Regeling voor- en vroegschoolse educatie (VVE). *Uitleg/Gele Katern*, 24, 11-18.

- 2002 *Landelijk Beleidskader Gemeentelijk Onderwijsachterstandenbeleid 2002-2006*. Den Haag: SDU.
- Morrow, L.M. & J. Young  
1997 A family literacy program connecting school and home: effects on attitude, motivation, and literacy achievement. *Journal of Educational Psychology*, 89 (4), 736-742.
- Muter, V. & K. Diethelm  
2001 The contribution of phonological skills and letter knowledge to early reading development in a multilingual population. *Language Learning*, 51 (2), 187-219.
- Muter, V., C. Hulme, M.J. Snowling & J. Stevenson  
2004 Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40 (5), 665-681.
- Nap-Kolhoff, E.  
t.v. *Bilingualism among Turkish 2-4 year old children in the Netherlands: a multiple case study*. Tilburg: Universiteit van Tilburg/Babylon.
- Nap-Kolhoff, E. & R. van Steensel  
2005 Second language acquisition in preschool playgroups and its relation to later school success. *European Educational Research Journal*, 4 (3), 243-255.
- National Institute of Child Health and Human Development  
2000 The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71 (4), 960-980.
- Neuman, S.B. & P. Gallagher  
1994 Joining together in literacy learning: teenage mothers and children. *Reading Research Quarterly*, 29 (4), 383-401.
- O'Grady, W., M. Dobrovolsky & F. Katamba  
1997 *Contemporary linguistics. An introduction*. London: Longman.
- Olds, D.L. & H. Kitzman  
1993 Review of research on home visiting for pregnant women and parents of young children. *The Future of Children*, 3 (3), 53-92.
- Oosterbeek, H.  
2001 *Voortschrijdend inzicht*. Oratie Universiteit van Amsterdam. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Oosterheert, J., P. Filipiak & E. Bal-Otter  
1997 *Ze laten het je zien, ze laten het je boren*. Amersfoort: CPS.
- Peisner-Feinberg, E.S., M.R. Burchinal, R.M. Clifford, M.L. Culkin, C. Howes, S.L. Kagan & N. Yazejian  
2001 The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72 (5), 1534-1553.
- Pellegrini, A.D. & L. Galda  
1994 Early literacy from a developmental perspective. In: D.F. Lancy (Ed.), *Children's emergent literacy. From research to practice*. Westport, CT: Praeger, 21-28.
- Pels, T.  
1990 *Op-Stap onder de loep. Een beoordeling van materialen en methoden van het Op-Stap-project*. Rijswijk: Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur.
- Philippi, S., J. Luijkx, M. Janssens & G. Lammersen  
2003 *Beroepsprofiel leidster in het peuterspeelzwaalwerk*. Utrecht: NIZW Professionalisering.

- Philips, D., K. McCartney & S. Scarr  
1987 Child-care quality and children's social development. *Developmental Psychology*, 23 (4), 537-543.
- Phillips, L.M., S.P. Norris & J.M. Mason  
1996 Longitudinal effects of early literacy concepts on reading achievement: a kindergarten intervention and five-year follow-up. *Journal of Literacy Research*, 28 (1), 173-195.
- Purcell-Gates, V.  
1996 Stories, coupons and the *TV Guide*: relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31 (4), 406-428.  
2000 Family literacy. In: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research. Volume III*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 853-870.
- Razfar, A. & K. Gutiérrez  
2004 Reconceptualizing early childhood literacy: the sociocultural influence. In: N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy*. London: Sage, 34-47.
- Riksen-Walraven, M.  
2000 *Tijd voor kwaliteit in de kinderopvang*. Oratie Universiteit van Amsterdam. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Rispens, J.  
1995 Opstap Opnieuw: een modern gezinsstimuleringsprogramma. In: I. Groenestege & G.J. Legters (Eds.), *Opstap Opnieuw: een modern gezinsstimuleringsprogramma voor kinderen in achterstandssituaties*. Utrecht: Faculteit Sociale Wetenschappen, 11-24.
- Roselaar, T., H. Lindijer & R. Evegroen  
1993 *Taalontwikkeling en meertaligheid in kindercentra*. Alphen a/d Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Rosenthal, R. & L. Jacobson  
1968 *Pygmalion in the classroom. Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Saada-Robert, M.  
2004 Early emergent literacy. In: T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy*. Dordrecht: Kluwer, 575-598.
- Scarborough, H.S. & W. Dobrich  
1994 On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14 (3), 245-302.
- Schonewille, B., J.J.J. Klopogge & A. van der Leij  
2000 *Kaleidoscoop en Piramide. Samenvattend evaluatierapport*. Utrecht: Sardes.
- SCP, WOD & CBS  
2005 *Jaarrapportage integratie 2005*. Den Haag: SCP, WOD & CBS.
- Sénéchal, M. & J.-A. LeFevre  
2001 Storybook reading and parent teaching: links to language and literacy development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 92, 39-52.
- Sénéchal, M., J.-A. LeFevre, B.L. Smith-Chant & K.V. Colton  
2001 On refining theoretical models of emergent literacy. The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39 (5), 439-460.
- Sénéchal, M., J.-A. LeFevre, E.M. Thomas & K.E. Daley  
1998 Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33 (1), 96-116.



- Shatil, E., D.L. Share & I. Levin  
2000 On the contribution of kindergarten writing to grade 1 literacy. *Applied Psycholinguistics*, 21 (1), 1-21.
- Siegel, A.F. & C.J. Morgan  
1996 *Statistics and data analysis: an introduction*. New York, NY: Wiley.
- Singer, E.  
1989 *Kinderopvang en de moeder-kindrelatie. Pedagogen, psychologen en sociale hervormers over moeders en jonge kinderen*. Deventer: Van Loghum Slaterus.  
1993 *Kinderopvang: goed of slecht? Een literatuurstudie naar de effecten van kinderopvang*. Utrecht: SWP.
- Sixma, J.  
1973 *Leesvoorwaarden*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Smith, M.W. & D.K. Dickinson  
1994 Describing oral language opportunities and environments in Head Start and other preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 9 (3-4), 345-366.
- Smits, D. & C.A.J. Aarnoutse  
1997 Een longitudinaal onderzoek naar verschillen in taal- en leesprestaties van autochtone en allochtone kinderen. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 13 (1), 33-52.
- Snow, C.E.  
2001 Literacy and language: relationships during the preschool years. In: S.W. Beck & L. Nabors Oláh (Eds.), *Language and literacy. Beyond the here and now*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review, 161-186.
- Snow, C.E., M.S. Burns & P. Griffin  
1998 *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snow, C.E., P.O. Tabors, P.A. Nicholson & B.F. Kurland  
1995 SHELL: oral language and literacy skills in Kindergarten and first-grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10 (1), 37-48.
- Sonnenschein, S. & K. Munsterman  
2002 The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17 (3), 318-337.
- Sorsby, A. & M. Martlew  
1991 Representational demands in mothers' talk to preschool children in two contexts: picture book reading and a modelling task. *Journal of Child Language*, 18 (2), 373-395.
- Stainthorp, R. & D. Hughes  
2000 Family literacy activities in the homes of successful young readers. *Journal of Research in Reading*, 23 (1), 41-54.
- Steensel, R. van  
2001 Praten zonder stokjes. Een onderzoek naar intra-etnische taalkenye binnen Chinese, Kantonees sprekende gezinnen in Nederland. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 65 (1), 55-64.  
t.v. Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*.
- Stoep, J. & L. Verhoeven  
2000 *Stimulering van beginnende geletterdheid bij kleuters uit risicogroepen*. Leuven/ Apeldoorn: Garant.

- Storch, S.A. & G.J. Whitehurst  
2002 Oral language and code-related precursors to reading. Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38 (6), 934-947.
- Stuurgroep GOA Gemeente Tilburg  
1998 *Burgemeester, mag het raam open? Een advies van de Stuurgroep GOA aan het Tilburgse College van Burgemeester en Wethouders betreffende het gemeentelijk onderwijs-achterstandsplan 1998-2002*. Tilburg: Gemeente Tilburg.
- Sulzby, E.  
1985 Kindergarteners as writers and readers. In: M. Farr (Ed.), *Advances in writing research. Volume I. Children's early writing development*. Norwood, NJ: Ablex, 127-200.
- Symons, S., T. Szuszkiewicz & C. Bonnell  
1996 Parental print exposure and young children's language and literacy skills. *The Alberta Journal of Educational Research*, 42 (1), 49-58.
- Tabachnick, B.G. & L.S. Fidell  
2001 *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Teale, W.H.  
1986 Home background and young children's literacy development. In: W.H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: reading and writing*. Norwood, NJ: Ablex, 173-206.
- Teale, W.H. & E. Sulzby  
1986 Introduction: emergent literacy. In: W.H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex, vii-xxv.
- Tesser, P.T.M. & J. Iedema  
2001 *Rapportage minderheden 2001. Deel 1. Voororderingen op school*. Den Haag: SCP.
- Tesser, P.T.M., J.G.F. Merens & C.S. van Praag  
1999 *Rapportage minderheden 1999. Positie in het onderwijs en op de arbeidsmarkt*. Den Haag: SCP.
- Tuijl, C. van  
1993 *Sensitieve responsiviteit. Een conceptuele analyse*. Utrecht: ISOR.  
2001 *Effecten van Opstap Opnieuw. Effecten van een gezinsgericht stimuleringsprogramma bij Turkse en Marokkaanse gezinnen*. Alkmaar: Extern Print.  
2002 *Effecten van Opstap Opnieuw bij follow-up. Effecten van Opstap Opnieuw bij Turkse en Marokkaanse leerlingen op middellange termijn*. Alkmaar: Extern Print.  
2004 *Lange-termijneffecten van Opstap Opnieuw. Effecten van Opstap Opnieuw bij Turkse en Marokkaanse leerlingen zes jaar na beëindiging van het programma*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Tuijl, C. van, P.P.M. Leseman & J. Rispen  
2001 Efficacy of an intensive home-based educational intervention programme for 4- to 6-year-old ethnic minority children in the Netherlands. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (2), 148-159.
- Tunmer, W.E., C. Pratt & M.L. Herriman  
1984 *Metalinguistic awareness in children. Theory, research, and implications*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- U.S. Department of Health and Human Services  
2004 *Head Start Program Fact Sheet 2004*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.
- U.S. General Accounting Office  
1997 *HEAD START research provides little information on impact of current program*. Washington, DC: U.S. General Accounting Office.

- Vallen, T. (Ed.)  
 1992 *Op-Stap onder vuur. Taalkundige beschouwingen over het Op-Stap-project*. Rijswijk: Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur.
- Vallen, T.  
 2004 Vergroting van onderwijskansen voor leerlingen uit achterstandsgroepen in het primair onderwijs; over de betekenis van voor- en vroegschoolse educatie, de centrale rol van taal op school en het belang van schooltaalbeleid als overkoepelend kader. In: R. Aarts, P. Broeder & A. Maljers (Eds.), *Jong geleerd is oud gedaan. Talen leren in het basisonderwijs*. Den Haag/Tilburg: Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs/Babylon, 39-52.
- Veen, A., J. Roeleveld & P.P.M. Leseman  
 2000 *Evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide. Eindrapportage*. Amsterdam: SCO-Kohnstamminstituut.
- Vereniging van Openbare Bibliotheken  
 2001 *Over Boekenpret*. Den Haag: Vereniging van Openbare Bibliotheken.
- Verhoeven, L.  
 1992a *Woordenschattoets 1*. Arnhem: CITO.  
 1992b *Lezen met begrip 1*. Arnhem: CITO.  
 1992c *Drie-minutentoets*. Arnhem: CITO.  
 1994 *Ontluikende geletterdheid. Een overzicht van de vroege ontwikkeling van lezen en schrijven*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Verhoeven, L. & C. Aarnoutse  
 2000 Geletterdheid in ontwikkelingsperspectief. *Pedagogische Studiën*, 77 (5-6), 278-289.
- Verhoeven, L. & J.J. van Kuyk  
 1992 *Begrippentoets*. Arnhem: CITO.
- Verhoeven, L., A. Vermeer & C. van de Guchte  
 1986 *Taaltoets Allochtone Kinderen: toetspakket*. Tilburg: Uitgeverij Zwijssen.
- Vermeer, A.  
 2002a Leerkrachten vinden meisjes taalvaardiger. (Voor)oordelen over de taalvaardigheid Nederlands van autochtone en allochtone jongens en meisjes in het Speciaal Basisonderwijs. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 68 (2), 85-94.  
 2002b Voorschoolse educatie. De nieuwe mode in het bestrijden van onderwijsachterstanden. *Vernieuwing*, 61 (10), 22-24.
- Vogels, R. & R. Bronneman-Helmers  
 2003 *Autochtone achterstandsleerlingen: een vergeten groep*. Den Haag: SCP.
- Wagner, M.M. & S.L. Clayton  
 1999 The Parents as Teachers program: results from two demonstrations. *The Future of Children*, 9 (1), 91-115.
- Wasik, B.A. & M.A. Bond  
 2001 Beyond the pages of a book: interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93 (2), 243-250.
- Weerd, M. de & A. van der Vegt  
 2001 *Peuterspeelzaalwerk in Nederland: de huidige praktijk*. Amsterdam: Regioplan Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Weinberger, J.  
 1996 A longitudinal study of children's early literacy experiences at home and later literacy development at home and school. *Journal of Research in Reading*, 19 (1), 14-24.



Weterings, A.

- 2001 *Torentje, torentje bussekrui... Gebruik en functie van kinderliteratuur in kinderdagverblijven en peuterspeelzalen*. Doctoraalscriptie. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.

White, K.R., M.J. Taylor & V.D. Moss

- 1992 Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research*, 62 (1), 91-125.

Whitehurst, G., D. Arnold, J. Epstein, A. Angell, M. Smith & J. Fischel

- 1994 A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30 (5), 679-689.

Whitehurst, G.J. & C.J. Lonigan

- 1998 Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872.

Williams, A. & E. Gregory

- 2001 Siblings bridging literacies in multilingual contexts. *Journal of Research in Reading*, 24 (3), 248-265.

Wood, C.

- 2002 Parent-child pre-school activities can affect the development of literacy skills. *Journal of Research in Reading*, 25 (3), 241-258.

Wright, J.C., A.C. Huston, K.C. Murphy, M. St. Peters, M. Piñon, R. Scantlin & J. Kotler

- 2001 The relations of early television viewing to school readiness and vocabulary of children from low-income families: the early window project. *Child Development*, 72 (5), 1347-1366.

Yaden, D.B., D.W. Rowe & L. MacGillivray

- 2000 Emergent literacy: a matter (polyphony) of perspectives. In: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research. Volume III*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 425-454.

Zigler, E. & S.J. Styfco

- 1994 Is the Perry Preschool better than Head Start? Yes and no. *Early Childhood Research Quarterly*, 9 (3-4), 269-287.

- 2004 Applying the findings of developmental psychology to improve early childhood intervention. In: M.A. Feldman (Ed.), *Early intervention. The essential readings*. Oxford: Blackwell, 54-72.

Zijlstra, R.

- 1996 *Handleiding buurtmoeders Opstap Opnieuw*. Amsterdam: Averroësstichting.

Zill, N., G. Resnick, K. Kim, R. Hubbel McKey, C. Clark, S. Pai-Samant, D. Connell, M. Vaden-Kiernan, R. O'Brien & M.A. D'Elia

- 2001 *Head Start FACES. Longitudinal findings on program performance*. Third progress report. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.

# Bijlagen

## Bijlage 1

### Resultaten factoranalyse beoordelingsformulier ontluikende geletterdheid (factorscores na varimax-rotatie)

	Factor 1 'conceptuele vaardigheden'	Factor 2 'metalinguïstisch bewustzijn'	Factor 3 'schriftoriëntatie'
Passieve woordenschat	<u>.80</u>	.38	.15
Actieve woordenschat	<u>.85</u>	.28	.23
Definitievaardigheid	<u>.87</u>	.24	.24
Vertelvaardigheid zonder contextuele steun	<u>.87</u>	.25	.20
Vertelvaardigheid met contextuele steun	<u>.81</u>	.36	.15
Rijmvaardigheid	.58	<u>.60</u>	.09
Woord verdelen in syllaben	.35	<u>.79</u>	.05
Woord verdelen in klanken	.22	<u>.73</u>	.36
Beginklank van een woord identificeren	.24	<u>.73</u>	.27
Zin verdelen in woorden	.36	<u>.74</u>	.23
Kennis van schriftconventies	.45	<u>.50</u>	.29
Herkenning van geschreven letters	.15	.15	<u>.84</u>
Letters kunnen schrijven	.20	.19	<u>.82</u>
Herkenning van geschreven woorden	.11	.20	<u>.87</u>
Woorden kunnen schrijven	.22	.19	<u>.80</u>
Eigenwaarde	8.17	2.07	1.08
% verklaarde variantie	54.47	13.79	7.20

**Bijlage 2****Geboorteland allochtone kinderen, moeders en vaders per conditie**

	Hele groep		Opstap- groep		Centrum- groep		Combinatie- groep		Controle- groep	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Kind</b>										
Nederland	58	85.3	18	81.8	8	72.7	25	100.0	7	70.0
Nederlandse Antillen	4	5.9	1	4.5	2	18.2	—	—	1	10.0
Suriname	1	1.5	—	—	—	—	—	—	1	10.0
Somalië	2	2.9	1	4.5	—	—	—	—	1	10.0
Irak	2	2.9	2	9.1	—	—	—	—	—	—
Saoedi-Arabië	1	1.5	—	—	1	9.1	—	—	—	—
<b>Moeder</b>										
Nederland	2	2.9	—	—	—	—	1	4.0	1	10.0
Turkije	29	42.6	9	40.9	5	45.5	11	44.0	4	40.0
Marokko	11	16.2	3	13.6	1	9.1	6	24.0	1	10.0
Nederlandse Antillen	5	7.4	1	4.5	2	18.2	—	—	2	20.0
Suriname	3	4.4	—	—	2	18.2	—	—	1	10.0
Somalië	6	8.8	3	13.6	—	—	2	8.0	1	10.0
Irak	4	5.9	3	13.6	1	9.1	—	—	—	—
Dom. Republiek	3	4.4	1	4.5	—	—	2	8.0	—	—
Ethiopië	1	1.5	1	4.5	—	—	—	—	—	—
België	1	1.5	—	—	—	—	1	4.0	—	—
Egypte	1	1.5	1	4.5	—	—	—	—	—	—
Jemen	1	1.5	—	—	—	—	1	4.0	—	—
Polen	1	1.5	—	—	—	—	1	4.0	—	—
<b>Vader</b>										
Nederland	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Turkije	28	50.0	7	41.2	5	55.6	12	52.2	4	57.1
Marokko	11	19.6	3	17.6	1	11.1	6	26.1	1	14.3
Nederlandse Antillen	2	3.6	2	11.8	—	—	—	—	—	—
Suriname	2	3.6	—	—	2	22.2	—	—	—	—
Somalië	5	8.9	2	11.8	—	—	2	8.7	1	14.3
Irak	3	5.4	2	11.8	1	11.1	—	—	—	—
Dom. Republiek	2	3.6	—	—	—	—	2	8.7	—	—
Ethiopië	1	1.8	1	5.9	—	—	—	—	—	—
Polen	1	1.8	—	—	—	—	1	4.3	—	—
Duitsland	1	1.8	—	—	—	—	—	—	1	14.3



**Bijlage 3****Taalachtergrond allochtone gezinnen per conditie**

	Hele groep		Opstap-groep		Centrum-groep		Combinatie-groep		Controle-groep	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Turks	32	47.1	9	40.9	5	45.5	13	52.0	5	50.0
Arabisch	11	16.2	4	18.2	2	18.2	4	16.0	1	10.0
Somali	7	10.3	4	18.2	—	—	2	8.0	1	10.0
Papiamentu	5	7.4	1	4.5	2	18.2	—	—	2	20.0
Berber	4	5.9	1	4.5	—	—	3	12.0	—	—
Spaans	3	4.4	1	4.5	—	—	2	8.0	—	—
Koerdisch	2	2.9	2	9.1	—	—	—	—	—	—
'Surinaams' (Sranan)	2	2.9	—	—	1	9.1	—	—	1	10.0
Hindi	1	1.5	—	—	1	9.1	—	—	—	—
Pools	1	1.5	—	—	—	—	1	4.0	—	—

**Bijlage 4****Vergelijking geletterdheidsscores HLE-groepen na correctie voor SES en etniciteit**

	Rijk klimaat			Kindgericht klimaat		Beperkt klimaat		F-waarden; Tukey's HSD	
Groep 2	Begripsgerelateerd								
	Begrippentoets 1	31.83	(0.85)	32.23	(0.61)	31.27	(0.96)	0.38	
	Formulier 1:								
	concept. vaardigheden	3.80	(0.15)	3.59	(0.11)	3.60	(0.17)	0.57	
	Codegerelateerd								
	Begrippentoets 2	14.69	(0.75)	15.30	(0.54)	12.56	(0.84)	3.92*; 2>3	
	Formulier 3:								
Totaalmaten									
	Totaal Begrippentoets	47.26	(1.26)	47.05	(0.92)	45.03	(1.36)	0.91	
	Totaal formulier	3.52	(0.14)	3.55	(0.10)	3.34	(0.15)	0.77	
Groep 3	Toetsen								
	Begripsgerelateerd								
	WST	35.33	(1.21)	31.72	(0.94)	30.28	(1.38)	3.85*; 1>2,3	
	SBR	94.92	(2.46)	95.31	(1.88)	86.38	(2.86)	3.78*; 1,2>3	
	SVR	106.72	(2.83)	100.28	(2.16)	96.65	(3.28)	2.64#; 1>3	
	Codegerelateerd								
	DMT	87.45	(9.77)	91.85	(7.57)	79.46	(11.16)	0.44	
	SVS	112.07	(1.65)	111.60	(1.25)	110.72	(1.90)	0.14	
	Rapporten								
	Begripsgerelateerd								
	Mondelinge taal	3.95	(0.20)	3.56	(0.15)	2.94	(0.22)	5.99**; 1,2>3	
	Begrijpend lezen	3.67	(0.37)	3.67	(0.25)	2.68	(0.36)	2.82#; 2>3	
Codegerelateerd									
	Technisch lezen	3.48	(0.23)	3.50	(0.18)	2.93	(0.27)	1.77	
	Spelling	3.66	(0.36)	3.56	(0.24)	3.32	(0.35)	0.24	
	Schrijftechniek	3.21	(0.20)	3.37	(0.16)	3.19	(0.23)	0.31	
Groep 4	Toetsen								
	Begripsgerelateerd								
	WST	38.51	(1.17)	37.64	(0.90)	35.86	(1.39)	1.01	
	SBR	102.24	(1.06)	99.84	(0.82)	97.36	(1.26)	4.01*; 1>3	
	SVR	114.94	(2.84)	112.03	(2.19)	107.46	(3.37)	1.34	
	Codegerelateerd								
	DMT	158.26	(10.12)	164.30	(7.79)	173.66	(11.99)	0.45	
	SVS	121.78	(1.47)	123.39	(1.13)	121.39	(1.75)	0.65	
	Rapporten								
	Begripsgerelateerd								
		Mondelinge taal	3.72	(0.21)	3.75	(0.18)	2.93	(0.26)	3.79*; 1,2>3
		Begrijpend lezen	3.27	(0.24)	3.14	(0.20)	2.80	(0.28)	0.77
	Codegerelateerd								
		Technisch lezen	3.41	(0.22)	3.35	(0.17)	3.33	(0.26)	0.03
		Spelling	3.61	(0.27)	3.57	(0.21)	3.50	(0.32)	0.03
	Schrijftechniek	3.23	(0.18)	3.32	(0.14)	3.58	(0.22)	0.74	

\*\*p≤ .01; \*p≤ .05; #p≤ .10

# Summary

## Background

Large-scale research into the educational careers of Dutch children has shown that children from immigrant, lower SES families significantly lag behind their native peers from higher SES families in school success (SCP, WOD & CBS, 2005). To stimulate these children's educational development at an early age, so-called 'early educational activities' are offered. Such activities are generally carried out in the toddler and/or kindergarten phase.

Over the past few years, early education has become an increasingly important part of Dutch educational policy. The aim of the national government is that, in 2006, at least half of the children from immigrant and/or lower educated families participate in effective early educational activities (Ministry of Education, Culture & Sciences, 2002).

In general, a distinction can be made between two types of early educational activities (Emmelot et al., 2001). On the one hand, there are 'home-based' activities, which are carried out by parents and children themselves; parents are supported by professional or semi-professional aids. On the other hand, there are 'center-based' activities, which are carried out in more professional settings, such as preschool playgroups ('peuterspeelzalen') and day-care centers.

Literacy development is an important part of the primary school curriculum. Many children from immigrant, low SES families, however, experience difficulties when learning to read and write. Especially problematic for these children seems to be the acquisition of abilities concerning the comprehension of written texts. For this reason, most early educational programs pay particular attention to 'emergent literacy'.

In the present study, the effectiveness of home- and center-based activities was investigated. More specifically, the study deals with the relationship between participation in these activities on the one hand, and the development of emergent and early conventional literacy abilities on the other.



## Design

The study aimed to answer two central questions:

1. to what extent does participation in early education contribute to children's literacy development, and is there a difference between home-based and center-based activities?
2. to what extent is the effectiveness of home- and center-based activities determined by (i) aspects of the implementation of these activities and (ii) the family backgrounds of children taking part?

To answer the first question, the literacy development of four groups of children (total N=116) was investigated. The first group consisted of children who had taken part in a home-based activity – the 'Opstap Opnieuw' program –, in which parent and child (mostly mother and child), over a period of two years (parallel to the phase in which children attend kindergarten), carry out a series of daily activities, aimed at stimulating emergent literacy development among other things. The second group consisted of children who had taken part in a center-based activity in the preschool phase, i.e. children who had visited a preschool playgroup, or, in some cases, a day-care center. The third group (the 'combination group') consisted of children who had participated in both types of activities. The fourth group was a control group of children who had not taken part in any early educational activity. As the study aimed to establish medium-term effects, the literacy abilities of these children were tracked from the end of kindergarten until the end of grade 2. They were measured through scores on standardized tests (vocabulary, reading comprehension, word decoding and spelling), teacher judgements and report cards.

The second question was based on the idea that early educational activities are not effective under all circumstances and for all children. The assumption was that the success of early education is dependent on at least two factors: how the activities are implemented and the family background of the participating children.

It is likely that the effectiveness of programs such as Opstap Opnieuw is related to both the accuracy with which it is carried out and the conditions under which implementation takes place. The success of preschool centers is probably dependent on the way in which they are organized and on the quality of the activities they offer. For this reason, additional information was gathered on the implementation of the Opstap program, and on the playgroups and day-care centers under investigation. The Opstap implementation data were gathered with an assessment form that was filled out by the paraprofessional home visitor that had assisted the parents. The center data were gathered through interviews with playgroup and day-care teachers.

On the basis of previous research (Currie & Thomas, 1999; Van Tuijl, Leseman & Rispen, 2001), it was assumed that the effectiveness of early educational

activities is also influenced by family background. It seems probable that some parents are better than others at conveying the educational contents of home-based programs, as a result of which program participation would be more effective. As regards the participation in preschool centers, it could be assumed that children profit more from the activities offered in those centers, when these activities resemble those the children engage in at home. In addition, it seems probable that children with a non-Dutch background take part in the activities in (all-Dutch) preschool centers with more ease, and consequently with more success, if they had the opportunity to learn some Dutch within the context of their homes. On the basis of these assumptions, family interviews were carried out, in which the focus was on the home language situation and the pedagogical environment (or, more specifically, the home literacy environment).

## Results

### *Implementation of Opstap Opnieuw and characteristics of the preschool centers*

The results showed that the quality of implementation of the Opstap program varied strongly. Most families carried out the program accurately and under favourable conditions. In these families nearly all of the daily activities were completed, nearly all of the two-weekly home visits took place, and the parents participated in most of the group meetings. Furthermore, these families had taken part during both program years, they had used an 'own language version' of the program and were supported by a home visitor from the same ethnic-cultural group. A smaller number of families also carried out the program accurately, but under less favourable conditions: families could not take part in more than one program year, were forced to use the Dutch program version although Dutch was not the language they were most proficient in, or were supported by a home visitor from a different ethnic-cultural background. The remaining families carried out the program with little accuracy, irrespective of the implementation conditions.

Interviews with playgroup and day-care teachers showed that the preschool centers under investigation differed little in 'process quality', i.e. in the type of activities they offered and the quality of interaction during these activities (although it must be stressed that interviews can only give an indication of the quality of interaction). There was, however, considerable variation in 'structural quality', i.e. in aspects such as mean group size and adult-child ratio (mean number of children per adult), teachers' educational background, additional training facilities, amount of contact with parents and with other institutions (nearby primary schools, child health centers and libraries), and educational orientation (indicated by e.g. the presence of a pedagogical policy plan and the use of observation instruments to monitor children's development). On the basis of these differences in structural quality, two types of centers could be distinguished:

- ‘professional’, well facilitated centers, characterized by relatively small groups and favourable adult-child ratio’s (few children per adult); teachers who had, in most cases, done training specifically aimed at child-care work or child development, and who frequently participated in additional training activities; regular contact with parents; frequent meetings with other institutions; and a strong educational orientation;
- ‘traditional’ centers, characterized by relatively large groups and high adult-child ratio’s; teachers with, more often than in professional centers, no specific training for working with young children, and who participated less frequently in additional training activities; relatively few activities for and by parents; little contact with other institutions; and a limited educational orientation.

#### *Home literacy environments in participating families*

Parent questionnaires were administered to get an indication of the home literacy environments in the participating families. Questions were asked about parents’ (and, if present, older siblings’) individual literacy activities (reading advertising brochures, magazines, newspapers, and books, making shopping lists, writing postcards and letters, use of a computer) and joint literacy activities with the child (shared reading and writing, watching educational TV programs, singing songs, rhyming, telling stories and visiting the library). On the basis of the results of these interviews, three family types were distinguished:

- families with a ‘rich’ home literacy environment (HLE). In these families, children could observe, and participate in, a wide variety of literacy activities: parents read and wrote a lot themselves, and they frequently engaged in literacy activities with the child;
- families with a ‘child-directed’ HLE. The parents in this group engaged in significantly fewer individual literacy activities than in the first group. Nevertheless, children in these families frequently participated in joint literacy activities with their parents;
- families with a ‘limited’ HLE. In these families, parents and children engaged in few literacy activities overall.

It is often assumed that in immigrant, low SES families, little attention is paid to children’s literacy development. Analyses showed that there was indeed a (statistically significant) relation between ethnicity, socio-economic status and the distribution of family types: rich HLE’s occurred more often in native, higher SES families; poor HLE’s, conversely, occurred more often in immigrant, lower SES families. It was remarkable, however, that – contrary to what was expected – a sizable part of the immigrant, low SES families was characterized by a child-directed HLE.



*Effectiveness of Opstap Opnieuw participation, preschool center visits and the combination of both activities*

Answering the first research question implied, initially, a comparison of the literacy scores of the Opstap, center, combination and control groups. Because variation in group size and background characteristics complicated this analysis, three alternative comparisons were made. First of all, children that had taken part in Opstap Opnieuw were compared with children that had not taken part in the program, irrespective of whether or not they had visited a preschool center. For this purpose, the Opstap and combination groups were combined into one 'Opstap group'; the center and control groups were combined into one 'no-Opstap group'. Comparison showed that the literacy scores of the Opstap group were in no case higher and in some cases even significantly lower than those of the no-Opstap group. Although this finding could lead to the conclusion that Opstap participation does not contribute to literacy development, it must be noted that the outcomes have probably been influenced by unobserved between-group differences.

Subsequently, a comparison was made between the 'center group' (a combination of the center and combination groups) and the 'no-center group' (a combination of the Opstap and control groups). This comparison *did* point to a positive relation between center participation and literacy scores: the center group had significantly better scores on metalinguistic awareness and knowledge of literacy conventions (as judged by teachers) at the end of kindergarten, and on their report cards for oral language abilities in grade 1. In an additional analysis, it was established that center visits did not contribute to the literacy development of immigrant children, however (although there is, once again, the possibility of a selection effect as a result of research design).

Finally, a comparison was made between children that had participated in only one activity (i.e. the children in the Opstap and center groups) and children that had taken part in both (the children in the combination group). This comparison showed that the combination of both activities did not result in greater effects. Although the 'combination children' scored systematically higher on the literacy measures in kindergarten and grade 1, these differences were never statistically significant.

*Effectiveness of Opstap Opnieuw participation and preschool center visits in relation to implementation characteristics and family background*

The second research question concerned the relationship between the effectiveness of the two early educational activities, characteristics of the implementation of these activities, and the family backgrounds of participating children.

First of all, the role of Opstap program implementation was analyzed on the basis of the previously distinguished 'implementation types': the literacy scores of children from families where the program was carried out accurately and under

favourable conditions (the 'accurate implementation group') were compared with those of children from families where program implementation was hampered, either by unfavourable circumstances or by inaccurate participation (the 'limited implementation group'), and with those of children that had not participated in the program. These comparisons, that were necessarily limited to the immigrant children, showed that the literacy scores of the accurate implementation group were not significantly higher than those of the limited implementation group. In addition, the scores of the former group were never higher, and in some cases even significantly lower, than those of the no-Opstap group.

Subsequently, the relationship between the effectiveness of center visits and (structural) center quality was investigated. For this purpose, the literacy scores of children who had visited a 'professional' center were compared with those of children who had gone to a 'traditional' center and with those of children who had not visited a preschool center at all. The literacy outcomes of the first group were in most cases better than those of the other groups; these differences were, however, not statistically significant. Additional analyses suggested that certain center characteristics *did* affect literacy scores. Children who had visited centers with low adult-child ratio's, for example, had better scores on a series of literacy measures.

Finally, the effectiveness of participation in early education was examined in relation to family background. Firstly, the relation between the effectiveness of center visits and the home language situation of immigrant children was investigated. The assumption was that children who arrive in a preschool center with a sufficient level of Dutch language proficiency, will participate more easily in the stimulating activities provided there and, consequently, with more success than children who speak and understand little Dutch on entry. The results of statistical analyses seemed to support this assumption to some extent: center children in whose homes Dutch was spoken relatively often had significantly better scores on some of the literacy measures in kindergarten than children who were infrequently exposed to Dutch in their homes, or who had not visited a preschool center but were nevertheless exposed to Dutch relatively often.

Secondly, the effectiveness of participation in Opstap Opnieuw and preschool centers was examined in relation to the home literacy environment. With respect to the Opstap program, the assumption was that families with a favourable (i.e. a rich or child-directed) HLE would carry out program activities more accurately and, consequently, more effectively than families with an unfavourable (a limited) HLE. Following a comparable line of reasoning, it was expected that the (literacy) activities children are exposed to in preschool centers would be more accessible and thus more beneficial, if children participated in similar activities in their homes. However, statistical analyses provided no support for the expected relations.



## Conclusions and discussion

The outcomes of the research appear to provide no support for the expected positive effects of participation in Opstap Opnieuw on the development of (Dutch) literacy skills. Although this seems to confirm the results of previous research into the program (Van Tuijl, 2001; 2002; 2004) and the outcomes of other Dutch and American studies into home-based intervention (White, Taylor & Moss, 1992; Tesser & Iedema, 2001; Mattingly et al., 2002; Driessen, 2003), the (negative) finding may well be the result of a selection effect. Center visits *did* appear to contribute to early literacy skills. It should, however, be noted that the effects were only small to medium in size and were limited to three literacy measures in kindergarten and grade 1. In addition, it seemed that immigrant children only benefited from participation in preschool centers when they were sufficiently exposed to the Dutch language in their homes. Finally, for the group as a whole, certain structural characteristics of the centers under investigation (in particular, the adult-child ratio) appeared to influence the effectiveness of center visits.

The Dutch national government has invested considerably in the development of center-based early educational projects over the last few years. Moreover, an increasing number of 'at-risk children' has been participating in preschool facilities such as playgroups (SCP, WOD & CBS, 2005). The present study shows that visiting such facilities can contribute to children's literacy development to some extent, although it can be claimed that expectations should not run too high. Additionally, it has to be stressed that the circumstances under which center-based activities are offered should be favourable; factors such as a low adult-child ratio appear to be particularly important. The development of center-based programs, such as 'Piramide', in which an extra adult – in the form of a 'tutor' – is part of the method, seem promising in this respect.

Finally, additional research is necessary. At the moment, Dutch educational policy focuses on center-based early education. Several center-based programs (e.g. the Piramide program) have, however, incorporated a home-based component, with which they aim to stimulate parent-child interaction. Against the background of the positive effects of combined center- and home-based programs (Whitehurst et al., 1994; Blok et al., 2005), it would be useful to find out to what extent parents participate in such activities, if these activities indeed affect the family environment, and to what extent they increase the effectiveness of the programs involved.

Within the Dutch context, quantitative effect studies into center-based activities will be increasingly difficult to carry out. The number of children visiting preschool facilities is growing (SCP, WOD & CBS, 2005). As a consequence, the group of children that do not visit such facilities is becoming more and more selective. It would be useful, therefore, to look for alternative research methods. One possibility is to carry out qualitative (observational) studies in order to establish which aspects of the activities in preschool centers lead to positive effects. An



important advantage of such studies would be that the observations can be translated directly into recommendations for preschool teachers and program developers.



17 000 01545011 8

Kinderen

schoolprestaties nog altijd aanzienlijk achter bij kinderen van autochtone, hoger opgeleide ouders. Voor een deel heeft deze onderwijsachterstand betrekking op het leren lezen en schrijven in het Nederlands. Met name de ontwikkeling van vaardigheden op het gebied van het begrijpen van geschreven teksten lijkt voor deze kinderen problemen op te leveren. Uit onderzoek komt naar voren dat de lees- en schrijfontwikkeling op school sterk afhankelijk is van de geletterde ervaringen en vaardigheden die kinderen voorafgaand aan de start van het formele onderwijs opdoen. In de meeste voor- en voerschoolse programma's en andere stimuleringsactiviteiten is dan ook veel aandacht voor bevordering van de 'ontluikende geletterdheid'.

Deze studie gaat over de vraag in hoeverre deelname aan voor- en voerschoolse activiteiten bijdraagt aan ontluikende en vroege conventionele geletterde vaardigheden van autochtone en allochtone kinderen. Specifieke aandacht is er voor de effecten van het gezinsgerichte programma 'Opstap (Opnieuw)', van activiteiten aangeboden in voerschoolse kindercentra als de peuterspeelzaal, en van de combinatie van beide soorten aanbod. Ook wordt ingegaan op de vraag in hoeverre de effectiviteit van dergelijke VVE-activiteiten afhankelijk is van de uitvoering ervan en van kenmerken van de gezinsachtergrond van deelnemende kinderen.

*Roel van Steensel is sociolinguïst. Hij heeft deze studie uitgevoerd aan de Faculteit Communicatie en Cultuur van de Universiteit van Tilburg bij het Departement Interculturele Communicatie en bij Babylon, Centrum voor Studies van de Multiculturele Samenleving. Momenteel is hij als onderwijsonderzoeker werkzaam bij het IVA, eveneens aan de Universiteit van Tilburg.*

aksant

isbn 90 5260 216 6

